

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Mette Flermoen

Masteroppgave 45 studiepoeng

Livsmestring i ungdomsskolen

- Hvordan skolen kan bidra til å ruste unge mennesker for livet

Teaching life-skills in junior high school

- How schools can contribute in preparing young people for adult life

Masterprogram i pedagogikk

2021

INNHold

SAMMENDRAG PÅ NORSK	6
SAMMENDRAG PÅ ENGELSK (ABSTRACT)	7
FORORD	8
1. INNLEDENDE KAPITTEL	10
1.1 BEGRUNNELSE OG MOTIVASJON	11
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 AVGRENSING OG BEGREPSAVKLARING	13
1.4 TEMAETS AKTUALITET, KUNNSKAPSSTATUS OG BAKGRUNN	14
1.4.1 Innsigelser knyttet til livsmestringsfokuset i skolen.....	15
1.5 FRAMVEKSTEN AV FAGFORNYELSEN	17
1.5.1 R97 og L97	17
1.5.2 LK06, målstyring og nyliberalisme	18
1.5.3 Arbeidet fram mot Fagfornyelsen	18
2. TEORETISK INNRAMMING	21
2.1 TEORIGRUNNLAGET FAGFORNYELSEN BYGGER PÅ	21
2.1.1 Sosialkognitiv læringsteori	22
2.1.2 Kilder til utvikling av selveffektivitetsforventning	24
2.1.3 Zimmermanns trefasemodell	25
2.1.3.1 Attribusjonsteori	27
2.1.3.2 Forholdet mellom selvstendighet og selvregulering	28
2.1.3.3 Selveffektivitetsforventning i ungdomsskolen	29
2.1.3.4 Pubertet	29
2.1.4 Studier av selveffektivitetsforventning	30
2.2 FORSTÅELSE AV LÆREPLANEN	31
2.2.1 Lærerrollen i endringer av lærerpraksis	32

2.2.2	Lærerrollen i møte med livsmestringstemaet	32
2.2.3	Robusthet og resiliens som mål med livsmestringsarbeidet	34
2.2.3.1	Robusthet	35
2.2.3.2	Hjemmets rolle	35
2.2.3.3	Skolens rolle	36
3.	METODISK TILNÆRMING	38
3.1	VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	38
3.2	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	41
3.3	INTERVJUPERSONER OG UTVALG	42
3.4	INTERVJUGUIDE	44
3.5	INTERVJUENE	45
3.5.1	Pilotintervjuet	45
3.5.2	Gjennomføringen av intervjuene	46
3.6	ANALYSE AV INTERVJUENE	47
3.6.1	Transkribering	47
3.6.2	Koding og kategorisering	48
3.6.3	Rapportering	49
3.7	KVALITETSVURDERING AV STUDIEN	50
3.8	ETISKE VURDERINGER	52
3.8.1	Informert samtykke og konfidensialitet	53
3.8.2	Konsekvenser av å delta i prosjektet	53
3.8.9	Forskerens rolle	54
4.	PRESENTASJON AV FUNNENE	56
4.1	FORSTÅElsen AV LIVSMESTRINGSBEGREPET	56
4.2	ÅRSAKEN TIL INNFORING AV LIVSMESTRINGSTEMAET	58
4.2.1	Mål/ønsket effekt av arbeidet	60

4.3	FAGINNHOLD	63
4.4	INFORMANTENES OPPLEVELSE AV SIN ROLLE I LIVSMESTRINGSTEMAET	66
4.5	PROBLEMATISERING	68
5.	DRØFTING	72
5.1	FORSTÅELSE AV LIVSMESTRINGSBEGREPET	72
5.2	ÅRSAK TIL INNFORING AV TEMAET, MÅLET MED UNDERVISNINGEN OG KAN VI SE NOEN EFFEKT?	75
5.2.1	Årsaker	75
5.2.2	Mål	77
5.2.3	Effekt hos elevene	79
5.3	FAGINNHOLD	81
5.4	LÆRERROLLEN I FORHOLD TIL LIVSMESTRINGSTEMAET	84
5.5	PROBLEMATISERING	88
5.5.1	Elevene får enda noe de skal mestre	88
5.5.2	Nytteperspektiv fra staten	89
5.5.3	Livsmestring preget av teknikker	91
6.	AVSLUTNING	93
	LITTERATURLISTE	96
	VEDLEGG 1 Informasjon om prosjektet/samtykkeerklæring	101
	VEDLEGG 2 Intervjuguide	105

Norsk sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan livsmestringstemaet i læreplanverket Fagfornyelsen, blir erfart av lærere og andre ansatte ved ungdomsskoler. I begrepet erfaring legger jeg hvordan de oppfatter ordlyden i overordnet del og fagplanene, hvordan de underviser i temaet i klassene, og generelt hvilken plass de mener livsmestring skal ha i det daglige arbeidet med elevene.

Studien er en kvalitativ studie, med en teoretisk innramming og den består av seks forskningsintervjuer med skoleansatte som har ulike roller i ungdomsskolen. Metoden bygger på en konstruktivistisk virkelighetsforståelse, der en fenomenologisk tilnærming til dataene blir benyttet, og redusering av funnene til kategorier er gjort med tematisk analyse.

I teorikapittelet settes Fagfornyelsen inn i en ideologisk og historisk kontekst. Sosialkognitiv læringsteori presenteres som den teoretiske forankringen til Fagfornyelsen, og sentrale begreper som selvregulering, selveffektivitetsforventning og robusthet gjennomgås. I tillegg presenteres noen eksempler på hvordan skolen kan jobbe med dette.

Datainnsamlingen ble analysert til disse kategoriene:

- Forståelse av livsmestringsbegrepet
- Årsak til innføring av temaet, målet med undervisningen og har det noen effekt for elevene?
- Faginnhold
- Oppfatning av egen rolle i undervisningen
- Problematisering

Det kommer fram i studien at livsmestringstemaet blir oppfattet som svært sentralt i lærernes daglige omgang med elevene. I tillegg har det en mer formell plass i flere tverrfaglige temaer, og er en del av fagundervisningen. Informantene er helt tydelige på at fokuset på hvordan mestre livet er en nødvendighet, og en stor hjelp for elevene i dannelsesprosessen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study has been to explore how teachers and other employees in junior high schools experience the interdisciplinary topic life-skills in the newly introduced curriculum “Fagfornyelsen”. By the term experience I aim to describe how teachers and other employees perceive the wording of life-skills used in the curriculum, how they teach the topic and in general which position they think life-skill focus should have in the daily interaction with pupils.

This study is a qualitative study, theoretically framed and based on data from six research interviews where the informants have different roles in their work with junior high school’s pupils. Methodically, this study is based on a constructivist view of ontology, and thematic analysis has been used to reduce the data and sort it into categories.

In the theoretical chapter the curriculum “Fagfornyelsen” is put in an ideological and historical frame. Social-cognitive learning theory is presented, as the curriculum is based on that theory. Terms such as self-regulating, self-efficacy and robustness are described, and how the schools can help students develop their skills in these directions.

The data from the interviews was analysed into these categories:

- The informants understanding of life-skills
- Causes, goals and effects of focusing on life-skills
- The subject content
- How the informants see themselves in the work with life mastery
- Points of appeal

The study shows that the teaching of life skills is of great importance in the daily interaction between teachers and adolescent students. The topic has also a place in intermediate projects and is a part of teaching different subjects. The informants agree in the focus of how managing their own life is a necessity, and a help for the students in their formation process.

Fremtid

Det som kommer og som du ikke vet,
men som du kan drømme om,
planlegge og se for deg, men som
likevel gjør som det vil. Livet er,
sies det, det som foregår mens du
er travel med å legge andre planer.

Kim Hiorthøy og Erlend Loe

Forord

«Mangt skal du møte, og mangt skal du mestre. Dagen i dag den kan bli din beste dag.»

Erik Bye, 1998.

Dette gjelder for oss alle, vi kjenner ikke dagene som venter, men vi vet at vi må håndtere både gleder og sorger, oppturer og nedturer, hverdager og festdager. Måten vi lever livene våre ønsker myndighetene være med å utvikle, kanskje fordi de ser at verken de eller vi har oversikt over hva som venter oss i morgendagens samfunn. Utviklingen går så raskt at mange av yrkene som dagens ungdom kan ha muligheten til å jobbe med om noen tiår, ikke finnes enda. Teknologien endrer seg i en fart som gjør at vi ikke har fantasi nok til å se for oss hvilke hjelpemidler vi kommer til å omgi oss med i framtida. Skolegangen må speile denne uvissheten, og gi fremtidens borgere verktøy til å kunne takle de krav og omstillinger livet forventer av oss. Utdanningsmyndighetene har lagt inn en bestilling til skolene der det skal jobbes for å skape sammenheng mellom fag, gjennom tverrfaglige temaer. Ett av dem er Folkehelse og livsmestring, der målet er istandsettelse til å leve et godt liv der utfordringene kan håndteres, og flest mulig kan fungere som bidragsyttere til storsamfunnet.

Arbeidsprosessen fram til denne masteroppgaven, har vært intens med opp- og nedturer, og en opplevelse av å legge et puslespill hvor resultatet ikke er synlig før nesten alle brikkene er på plass.

Først og fremst har det vært en lærerik reise og jeg ser det som et stort privilegium å få dykke ned i et tema jeg synes er så spennende og interessant, og lete fram ulike synspunkter som belyser det jeg ønsker å få fram. Underveis har jeg stadig oppdaget flere aktuelle bøker, artikler som akkurat har blitt skrevet og forskningsprosjekter jeg ser kunne vært relevant men som jeg ikke får med i denne masteroppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min, Johannes Lunde Hatfield for å ha vært tilgjengelig for de mange spørsmålene mine underveis, takk også for spennende veiledningstimer som har inspirert meg hver eneste gang! Takk også til familien min for å holde ut med meg i denne perioden, alle bøker og notater på spisestuebordet, og at jeg har vært inne i min egen boble og ikke helt tilgjengelig for dere. Dere har vært oppmuntrende og gitt meg nytt mot i arbeidet! En spesiell takk til mannen min Egil, som har vært med meg i mange av refleksjonene jeg har gjort underveis, og har vært villig til å lese gjennom ulike kapitler for å se at det går an å forstå det jeg prøver å formidle. Takk også til medstudenter for at vi har delt av oppdagelser, erfaringer og at vi har støttet hverandre fram til ferdige masteroppgaver.

Ottestad, juni 2021

Mette Flermoen

Kapittel 1 Innledende kapittel

Elevenes forskjellige måte å håndtere ulike sider av livet, har fascinert meg i flere av mine mer enn 20 år som kontaktlærer i ungdomsskolen. I løpet av disse årene har ungdomslivet forandret seg fra å være analogt der datamaskiner ble brukt i skolen en sjelden gang, til at de skal forholde seg til sosiale medier som er med dem over alt, hele døgnet. Jeg har ofte latt meg overraske over robustheten til enkelte elever som evner å fungere godt, kanskje på tross av omstendigheter som vanskelige familieforhold og tapsopplevelser. Samtidig virker det som andre elever som tilsynelatende har en trygg og god oppvekst og bør ha alle muligheter for å leve et godt liv, lar seg vippe av pinnen når hendelser inntreffer som en kan tenke er forventet å skje uten de helt store konsekvensene i løpet av ungdomstida. For meg førte denne undringen til økt oppmerksomhet rundt hva ungdommer tenker om livet sitt, og hvordan de kan jobbe med å møte utfordringer, og jeg startet å bruke tid på samtale i klassen og med enkeltelever rundt det å takle livet som ungdom. Vi snakket om ubehag som det å skulle holde framlegg og ha prøver, forskjellige utfordringer i vennskap, forhold mellom gutter og jenter, og aktuelle hendelser som ble omtalt i media. Den siste skoledagen i 10.klasse sa ei jente til meg: «Tenk så mye vi har lært av deg som ikke er pensum!». Jeg reflekterte mye over utsagnet hennes, og tror hun mente alle de pratene vi hadde om det å være menneske, og hvordan vi kan påvirke følelsene og oppfattelsene våre ved å være bevisste på egne reaksjoner i møte med omverdenen. Innføringen av *Folkehelse og livsmestring* som ett av tre tverrfaglige temaer tok jeg meget vel imot, og kjente at jeg fikk legitimitet for det arbeidet jeg allerede hadde fokus på.

Denne masteroppgavens utgangspunkt, er å rette blikket mot livsmestring som tverrfaglig tema på ungdomstrinnet. Med det skal jeg se på spørsmål rundt hvordan det nye læreplanverket *Fagfornyelsens* formuleringer erfares rundt emnet hos seks skoleansatte, hvilke måter fire ungdomsskoler nærmer seg temaet, og hvordan lærere og skolen kan bidra med å utruste elevene til å bli klar for livets utfordringer.

1.1 Begrunnelse og motivasjon

Ettersom livsmestring har blitt innført i skolen som tverrfaglig tema, har det også gradvis oppstått et større behov for å forstå bakgrunn og retning for utdanningsmyndighetenes valg i vår tid. Jeg har derfor sett på noe av det jeg oppfatter som de viktigste politiske forholdene frem mot, og etter tusenårsskiftet. Dette danner sammen med funnene i oppgaven grunnlaget for motivasjon og senere valg av teorigrunnlag.

Fagfornyelsen trådte i sin helhet i kraft fra august 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). *Overordnet del* var virksom samtidig, men ble ferdigstilt og klar til bruk 1.september 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I en ny læreplan vises den politiske og pedagogiske retningen *utdanningssystemet* er på vei (Thuen, 2017, s. 13). For den enkelte skole og lærer krever en ny læreplan endring i tilnærmingen til fagenes kompetansemål og innhold, og i Fagfornyelsen også de nye tverrfaglige temaene: Folkehelse og livsmestring, *demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Disse tre temaene setter til sammen ord på flere av utfordringene vi som samfunn står ovenfor de neste tiårene. *Fremtidens skole* er rapporten som ble utarbeidet av *Ludvigsen-utvalget* i forkant av Fagfornyelsen. I den presenteres grunnlaget for utarbeidelsen av selve læreplanverket. De to andre temaene beskriver demokratisk kompetanse som ferdigheter som gjør oss i stand til å leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 32). Elevene skal utvikle demokratiske verdier som respekt, toleranse, tros- og ytringsfrihet og frie valg, står det i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Når det gjelder bærekraftig utvikling, betoner *Fremtidens skole* bærekraft innen sosiale miljøer, økonomi og natur (NOU, 2015: 8 s. 51), mens Fagfornyelsen nevner mål som at elevene skal forså dilemmaer og utviklingstrekk, verne om livet på jorda, ta ansvarlige valg og se sammenligninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). De tverrfaglige temaene henger tett sammen, og en holistisk tilnærming vil være hensiktsmessig.

I læreplanene kommer utdanningssamfunnets utvikling til syne, de er politisk initierte og har sin bakgrunn i endringsprosesser i samfunnsøkonomi, politikk og sosiale forhold (Thuen, 2017, s. 132). Derfor vekker en ny læreplan oppmerksomhet både politisk (Melby, 2020), i forskjellige akademiske miljøer (Skard & Psykologforening, 2020), og i befolkningen for øvrig (Madsen,

2020b). Folkehelse og livsmestring er det emnet av de tverrfaglige temaene jeg har oppfattet har vært mest framme i media i debatter og ulike leserinnlegg. Meningene er til dels sterke, og jeg ser at begrepsforståelsen og tolkningen av hva innholdet i dette temaet skal være varierer veldig mellom de ulike debattantene. For å få et inntrykk av hva lærere mener, foretok jeg en undersøkelse i *Facebookgruppen, Status lærer*, i februar 2021. Jeg spurte om medlemmene kunne beskrive hva de legger i livsmestring, med ett ord. Jeg fikk 415 svar, der 9 (2,1%) svarte med et negativt ladet begrep. 97,9% responderte med ord som viser at de ser mulighetene et slikt tema åpner for i skolen. Det korrelerer med min oppfatning i møte med respondentene, de ser nødvendigheten av å ha fokus på livsmestring, og er opptatt av å veilede elevene i en retning der de kan få verktøy til å håndtere livet sitt (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21).

1.2 Problemstilling

Mitt utgangspunkt for å velge problemstilling, er knyttet til nysgjerrighet på hvordan skoleansatte forholder seg til livsmestringstemaet. Beskrivelsene som har kommet fram om temaet og skolenes tilnæringsmåter i ulike fora har vekket en undring i meg; måten skolelivet har blitt framstilt på av kritikerne i diskusjonene har jeg ikke alltid kjent igjen, særlig når det gjelder kritikk mot at livsmestring skal være et område elevene skal beherske på linje med andre fagområder (Madsen, 2020b). Det er bakgrunnen for at jeg har ønsket å undersøke informantenes standpunkt til disse innsigelsene.

Hovedhensikten med denne oppgaven er å finne ut hvordan seks ansatte ved fire ungdomsskoler erfarer læreplanens formuleringer rundt livsmestring, og hva den ber skolene om å gjøre. Hvilket faginnhold velger de, og hvordan gjennomføres undervisningen? Hvilke mål setter de seg, på hvilken måte ser de for seg at elevene skal få nytte av temaet? Hva har de skoleansatte fått med seg av uenighetene rundt livsmestring som tema, og kjenner de seg igjen i kritikken? Hvilket forhold har de til egen rolle i forhold til livsmestringsundervisning? Hva slags kunnskap har de om teorien Fagfornyelsen baseres på? Disse spørsmålene ledet fram til problemstillingen jeg har valgt:

Hvordan erfarer og gjennomfører seks ansatte i ungdomsskolen det tverrfaglige temaet livsmestring i læreplanverket Fagfornyelsen?

Med ungdomsskolene mener jeg de som planlegger og gjennomfører undervisningsopplegg, fra pedagogisk ledelse, til kontaktlærere, rådgivere og helsesykepleiere.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Livsmestring er en del av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Folkehelse defineres slik:

Folkehelsearbeid er samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, og arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen.

(Helse og omsorgsdepartementet, 2020).

Deler av denne forklaringen inngår også i definisjonene rundt livsmestring, jeg har valgt å skille ut livsmestringsdelen for å avgrense omfanget i masteroppgaven, det betyr at jeg ikke går inn på somatisk sykdom, skade og lidelse, eller helsetrusler.

Definisjonene som ligger til grunn for denne oppgavens forståelse av begrepet, bygger på to ulike beskrivelser. Den første står i læreplanens overordnede del:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Den andre definisjonen jeg har valgt, er den Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoners prosjektrapport navigerer etter i sin undersøkelse om hva slags innhold elevene mener de har behov for i livsmestringstemaet. Forskningsprosjektet foregikk i norske skoler i 2015-16 (LIS):

Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.

(Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5).

Basert på definisjonene kan vi oppfatte livsmestring som egenskaper den enkelte trenger for å håndtere gode og utfordrende sider i livet. Definisjonene inneholder mye av det samme, begge understreker viktigheten av å mestre og legger til grunn at livet kan inneholde både lette og vanskelige dager. Forklaringen i den første har med en dimensjon av at elevene har innflytelse over eget liv, ved å kunne påvirke ulike faktorer som livsmestringen bygger på. Den andre har med seg et framtidsperspektiv jeg tenker er relevant, elevene skal ikke bare fungere i hverdagen her og nå, det skal også legges et grunnlag for livet videre som voksen deltaker i samfunnet. Til sammen dekker disse to forklaringene begrepet livsmestring i den forståelsen denne masteroppgaven bygger på.

1.4 Temaets aktualitet, kunnskapsstatus og bakgrunn

Skolen har i lange tider hatt et tosidig oppdrag, den skal arbeide både med elevenes utdanning og danning. Allerede i 1848 ble skolens oppgave beskrevet som både oppdragende og som en bærer av kristelig opplysning (Bostadutvalget, 2006, s. 1). Etter perioder med vekslende betoning på disse to komponentene i læreplanene, har det vist seg at danningen hos elevene trenger mer oppmerksomhet. Resultater fra ulike undersøkelser viser at ungdommene opplever mye stress i hverdagen sin, som går ut over funksjon i skolen (NOVA, 2013, s. 2), (Eriksen et al., 2017, s. 7). Rapporten fra Ungdata 2020 viser at det fortsatt er en betydelig andel ungdommer som strever med psykiske utfordringer, men det kan se ut som økningen i problemene har stagnert (NOVA, 2020, s. 4). Løsningen fra myndighetene har vært å forsøke å møte elevenes behov ved å fokusere mer på hvordan elevene skal håndtere livet sitt, og gi undervisningen en mer helhetlig tilnærming ved å innføre tverrfaglige temaer som bygger en bro mellom ulike fag og dermed gir mer mening inn i skolefagene (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23).

Det er for tidlig å evaluere virkningene av innføringen av de nye tverrfaglige temaene, men UDIR har hatt en undersøkelse blant lærere der de uttaler seg om sammenhengen mellom overordnet del og fagplanene. 62% av lærerne mener det er god, eller svært god sammenheng (Vika, 2020, s. 78). 55% av lærerne mener læreplanene gir en tydelig retning for arbeidet med de tverrfaglige temaene (Vika, 2020, s. 86). Når det gjelder lærernes oppfattelse av egen rolle i livsmestringsundervisningen, er det gjennomført forskningsprosjekter som gir noen svar i forhold til hva lærerne oppfatter som sin *kjernekompetanse*, og hvordan de forholder seg til nye læreplaner og endringer som innføres fra departementet (Christensen & Godø, 2021). I denne oppgaven ser jeg også på hva som inspirerer lærerne til å innføre nye temaer og arbeidsmetoder i klasserommet, koblet opp til behovet for autonomi og tilliten lærerne ønsker å ha når det gjelder gjennomføringen av arbeidet (Furu et al., 2020).

Før utarbeidelsen av Fagfornyelsen ble det gjennomført et større forskningsprosjekt av Landsrådet for Norges ungdomsorganisasjoner på oppdrag av regjeringen, som undersøkte hvilke områder elever i overgang barne- og ungdomsskole synes de hadde hatt nytte av å lære mer om (Prebensen & Hegstad, 2017). Elevene ga uttrykk for at de ønsket at skolen skal fokusere på ulike temaer de er opptatt av i hverdagen sin, som prestasjonspress og stress og vanskelige relasjoner (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 6).

1.4.1 Innsigelser knyttet til livsmestringsfokuset i skolen

Innføring av livsmestring som tverrfaglig tema i Fagfornyelsen, har ikke blitt entydig positivt tatt imot. Innenfor academia uttaler flere seg negativt til hva det tverrfaglige temaet skal inneholde. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre kritiske påstander om livsmestring i skolen:

- Livsmestring vil føre til enda ett område elevene skal mestre
- Livsmestring har blitt innført for å dekke statens behov
- Livsmestringstemaet er preget av psykologiske teknikker

Professor i barnehagepedagogikk, Anne Greve, stiller seg kritisk til innføringen av livsmestringsbegrepet som enda et område barn og unge skal mestre. Hun påpeker at ordlyden i barnehagens styringsdokument har endret ordlyden fra “livsglede” til “livsmestring”, og stiller

spørsmålet: Hva innebærer det når livet går fra noe vi skal glede oss over til noe vi skal mestre? (Greve, 2019, s. 47). Hun påpeker at det framstilles som at følgene ved ikke å mestre livet er store, og stiller spørsmål til de rammene som beskriver hvem som faller utenfor og hvem som mestrer og lykkes (Greve, 2019, s.48). Ole Jacob Madsen, professor i kultur- og samfunnspsykologi, har betenkeligheter som går i samme retning. I boken *Livsmestring på timeplanen*, stiller han spørsmålene om livet i det hele tatt er mulig å mestre (Madsen, 2020a, s. 7–8), om skolen er arenaen for å jobbe med dette temaet, og om lærerne er de rette til å undervise i livsmestring. Han hevder videre at mestring tradisjonelt har blitt brukt som begrep i psykologien og at ved å trekke inn ordet legges det opp til at man kan lykkes, eller mislykkes (Madsen, 2020a, s. 11).

Den andre innsigelsen jeg trekker fram i denne oppgaven, handler om statens nytteperspektiv i møte med elevenes utdanning. I en analyse av NOU 15: 8, setter Riese, Hilt og Søreide søkelyset mot hva som er nytt i Ludvigsen-utvalgets rapport, og hvorfor den har fått blandet mottakelse (Riese et al., 2020, s. 176). Riese, Hilt og Søreide, trekker fram diskursen om hva som er instrumentelt og ikke-instrumentelt i NOU 15: 8. Utdanningen skal både være allmenndannende, og til nytte (2020, s.183). Elevene skal støttes til en sunn og god personlig utvikling, ved at skolemiljøet er trygt og lagt til rette for danning av gode relasjoner. I første omgang høres dette ut som ikke-instrumentell tankegang, men dette skal hele tiden balanseres mot det som er samfunnets behov. Danningen i seg selv er en nytteverdi for samfunnet. «Skolen skal utvikle elevenes potensialer som mennesker, fordi dette vil danne grunnlaget for fremtidsrettede kompetanser» (Riese et al., 2020, s. 10). Det ligger under en forståelse av at selvregulering er nødvendig for å mestre livet og dermed få et innhold av arbeid, mening og lykke. Da kan også slutningen dras i forhold til det å ikke være selvregulert, da vil ikke livsmestring kunne oppnås (2020, s.11). Riese m fl. argumenterer for at ansvaret for at den enkelte elev blir ansvarliggjort for egen skolegang, lykke, helse og fremgang, er noe en finner igjen i den nyliberale diskursen. Enkeltmenneskets evne til selvregulering vil stå som en løsning på samfunnsproblemene, det vil si at samfunnsansvaret blir individualisert (Riese et al., 2020, s. 11).

Det siste området for kritikk jeg undersøker, retter seg mot selve innholdet i livsmestringstemaet. Ole Jacob Madsen peker på at i utarbeidelsen av ferdige opplegg skolene kan ta i bruk, er teknikker for å bearbeide emosjoner, som mindfulness, positiv psykologi og kognitive tenkning (Madsen,

2020a, s. 20) sentrale. Madsen er bekymret for at elevene blir stående igjen med ansvaret hvis de ikke har det bra, og at oppmerksomheten heller bør rettes mot systemets krav og en tilpasning av disse. Disse kritiske innvendingene kommer jeg tilbake til i rapporteringen av funn i forskningsintervjuene, og i drøftingen.

1.5 Framveksten av Fagfornyelsen

For å forstå den ideologiske og historiske konteksten Fagfornyelsen har blitt utviklet i, presenteres kort L97 og Kunnskapsløftet, som de to siste læreplanene før den nåværende.

1.5.1 R97 og L97

Reformen som ble iverksatt i 1997, framskyndet skolestarten til 6 år, og grunnskolen ble utvidet til 10-årig (Thuen, 2017, s.198). Det sosialdemokratiske prinsippet for utdanningspolitikk, har hele tiden vært knyttet til tanken om *enhetsskole*. Nå skulle denne grunnideen kobles opp mot kompetansen, kunnskapene og ferdighetene kunnskapssamfunnet krevde (Thuen, 2017, s. 198). Parallelt med reformen, trådte læreplanen L97 i kraft. Den generelle delen av L97 presenterer verdigrunnlaget, og tar utgangspunkt i menneskets muligheter ved å beskrive ulike sider av det å være til. Beskrivelsene av mennesket som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmendannede, samarbeidende, miljøbevisste og integrerte viser et positivt menneskesyn med fokus på utvikling (Kunnskapsdepartementet, 1997, s. 13). Den generelle delen omtaler innholdet og målet med livsmestring, selv om begrepet ikke blir brukt:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Kunnskapsdepartementet, 1997, s. 2).

1.5.2 LK06, målstyring og nyliberalisme

Kristin Clemet ble Høyres utdannings- og forskningsminister fra oktober 2001 i Bondevik II regjeringen (Regjeringen, 2006). Hennes inntreden var nesten sammenfallende med offentliggjøring av Norges første resultater i *PISA-undersøkelsene* i desember samme år, der Norge fikk dårligere resultater enn forventet sammenlignet med andre OECD-land, spesielt i norsk og matematikk (Malkenes, 2018, s. 34). For å løfte ferdighetene til elevene, startet utdanningsdepartementet arbeidet med en ny læreplan med høyere faglige krav både til elever og lærere, kvaliteten skulle bedres i skolen (Thuen, 2017, s. 204). *New Public Management* (NPM) kom inn i ulike offentlige sektorer i Norge, der markedsøkonomiske prinsipper skulle overta som organisasjonsmodell. Kvalitet var overordnet, og ansvarliggjøring av lederne sentralt i forsøket på å skape effektive skoler ble styrt etter fastsatte målformuleringer (Thuen, 2017, s. 205). LK06 står for et systemskifte i norsk utdanningsstyring, et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem ble opprettet, og skolens resultater på nasjonale prøver i norsk, matematikk og engelsk skulle samles inn og offentliggjøres. Læringsstrategier, kompetansemål og grunnleggende ferdigheter er begreper LK06 blir forbundet med (Thuen, 2017, s. 205). Nyliberalistisk ideologi ligger til grunn for tankegodset som følger LK06 (Thuen, 2017, s. 206). Frihetsprinsippet og tillit til den enkelte skoles pedagogiske valg var ment å skulle mobilisere lærerne til kreativitet og konkurranse, dette var høyresidens tilsvarende til L97s detaljerte bestillinger. Det ble overført mer ansvar til de kommunale skoleeierne, de ble selv ansvarlige for hvor store klassene skulle være og lønnsnivået til lærerne (Thuen, 2017, s. 206). Utdanningsdirektoratet ble dannet i 2004, og fikk ansvar for tilsyn og kontroll med skolens innfrielse av kravene. Tanken om enhetsskolen ble svekket, Thuen mener det viser seg klart i begrunnelsen av likeverd: I L97 var begrepet sosialt betont, med solidaritet og aksept for forskjeller i sentrum. LK06 legger opp til individuelle tilpasninger ut fra den enkeltes valgfrihet, og nytteverdi i samfunnet (Thuen, 2017, s. 209).

1.5.3 Arbeidet fram mot Fagfornyelsen

Som tidligere nevnt fikk professor ved UOI Sten Ludvigsen ansvaret for å utrede hva den nye læreplanen skulle bygge på, fagenes innhold skulle settes opp mot samfunnets krav i framtidig arbeidsliv (Thuen, 2017, s. 210). Hovedlinjene i utvalgets rapport, dreier seg om hva skolen bør

fokusere på i et tidsperspektiv på 20-30 år. Elevene skal ha fagspesifikk kunnskap, de skal lære å lære, de skal kunne samhandle og delta og de skal kunne utforske og skape, står det i Fremtidens skole (NOU 2015: 8, s. 18). Kompetansebegrepet blir beholdt i læreplanen, løftet fram og definert slik:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

I denne definisjonen knyttes kompetanse til områder som plasseres inn i livsmestringstemaet. Sosial og emosjonell læring, holdninger, verdier og etiske vurderinger handler om å tilegne seg egenskaper som dreier seg om livsmestring, gjerne i kombinasjon med faginnhold (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3–4)

Fremtidens skole går videre inn på hva som forventes av samfunnsborgerne: de skal være selvregulerte, ikke bare innenfor læring, men også psykologisk sett, de skal kunne kontrollere egne handlinger, tanker og følelser (NOU: 8, 2015, s. 20). «Selvregulering og å kunne opptre pålitelig og ansvarlig har betydning for elevens faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv» (NOU: 8, 2015, s. 20). Sosiale og emosjonelle ferdigheter som tidligere ble sett på som etablerte trekk i personligheten, fremheves det nå kan jobbes med og endres. Ludvigsen-utvalget mener dette arbeidet også har stor betydning for faglæring (NOU 2015: 8, s. 20). Med denne forventningen presisert, var det klart for å justere læreplanene slik av skolen bedre kan legge til rette for utdanning av elever som er rustet til samfunnets krav.

Fremtidens skole anbefaler innføring av tre tverrfaglige temaer, og sier dette om folkehelse og livsmestring: «I lys av en økt individualisering av samfunnet og den store tilgangen på informasjon vurderer utvalget kompetanser knyttet til å gjøre ansvarlige valg i eget liv som viktige» (NOU 2015: 8, s. 52). Videre hevdes det at individualiseringen er en motivasjon for å oppnå livsmestring og ta gode valg for den enkelte. Elevene skal øve seg opp i å bruke kroppen, og kjenne på hvordan

det som skjer i kroppen har betydning for «selvregulert læring, refleksjon og *metakognisjon*» (NOU 2015: 8, s. 52).

To hovedretninger for den nye læreplanen kommer tydelig fram i Stortingsmelding 28 som kom i april 2016: For det første skulle fagplanene forenkles, slik at det ville bli mer tid for elevene til å arbeide med hvert tema som *dybdelæring*. Det skulle bli færre og tydeligere kompetansemål. De nye tverrfaglige temaene ble innført for å møte ulike utfordringer vi som nasjon og del av en global verden står ovenfor: Demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. For det andre skulle skolens *dannelsesoppdrag* tydeliggjøres. De tverrfaglige temaene knyttes både opp mot fagene og dannelsen av elevene, og er med på å skape sammenheng i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Overordnet del ble også fornyet, og ble gjeldende fra august 2020. Målet med dette arbeidet, var å skape et arbeidsdokument som lærerne kan bruke og støtte seg til på en aktiv måte. Den skal være et overbygg for fagene, og skape helhet. Det er i denne delen det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring blir beskrevet. Innenfor hvert enkelt fag er også de tverrfaglige temaene nevnt med forslag til temaer der livsmestring kan flettes inn i fagundervisningen. I norskfaget for eksempel, står det at ved å lære å uttrykke seg skriftlig og muntlig, kan elevene bedre ferdighetene i å kunne uttrykke følelser og meninger (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3–4). I tillegg skal de lese ulik litteratur med forskjellige temaer knyttet til utfordrende situasjoner for mennesker, slik at det kan reflektere rundt livet og forskjellige livssituasjoner på en måte som kan fremme toleranse og respekt (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 3–4). Det er ingen kompetansemål knyttet direkte til temaet, så den enkelte skole og lærer har stor frihet til å velge metode og innfallsvinkel selv.

Oppsummering:

I innledningskapittelet har bakgrunnen for dette prosjektet blitt presentert, samt min motivasjon for arbeidet og veien fram til en utarbeidet problemstilling. Oppgavens oppfattelse av livsmestringsbegrepet er definert og avgrenset. Jeg har kommentert emnets aktualitet og kunnskapsstatus, og Fagfornyelsen er satt inn i en historisk kontekst.

Kapittel 2 Teoretisk innramming

Teorigrunnlaget i denne oppgaven hører hjemme i sosialkognitiv tenkning og begrepene *selvregulering* og *metakognisjon* (NOU 2015: 8, s. 28) som kommer hyppig opp i «Fremtidens skole» ses i lys av denne teorien. Albert Bandura og Barry J. Zimmermann er sentrale i forhold til utviklingen av sosialkognitiv læringsteori, og i denne masteroppgaven blir deres modeller brukt for å vise ulike områder elevene kan jobbe med for å oppnå vekst både faglig og sosialt/emosjonelt. *Selveffektivitetsforventning* er den norske oversettelsen av *self-efficacy*, og er et grunnleggende begrep i sosialkognitiv tenkning (Bandura, 1997, s. 6). I Fremtidens skole blir forventning til egen mestring brukt for å beskrive det samme (NOU 15: 8, s.29). For å beskrive hvordan en læreplan kommer til praktisk anvendelse i klasserommet, viser jeg til noe av Goodlads *læreplanteori* (Goodlad, 1979) i tillegg til teori og forskning rundt lærerens rolle i arbeidet med livsmestring. Teorien vil etter min mening legitimere Fagfornyelsens innføring av livsmestring som tema, kunne være oppklarende for lærerne i å nærme seg læreplanen, og videre påvirke hvordan den blir synliggjort i klasserommet i praksis. Jeg tar også opp et begrepet *robusthet* som flere av skolene som er representert i intervjuene har som et mål for sine elever i arbeidet med livsmestring.

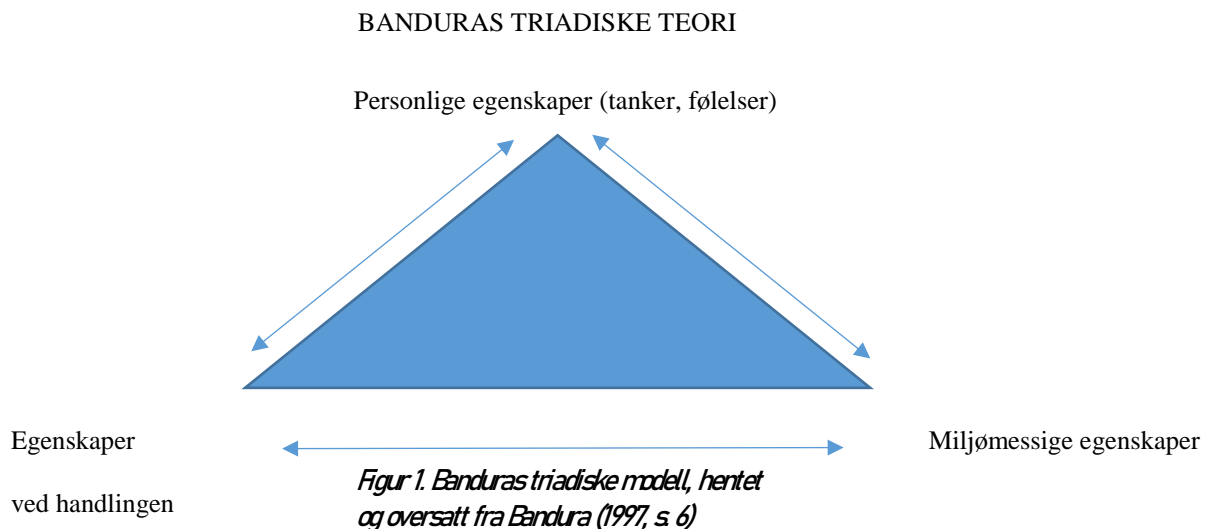
2.1 Teorigrunnlaget Fagfornyelsen bygger på

Etter mailkontakt med Sten Ludvigsen lederen av Ludvigsen-utvalget, fikk jeg informasjon om teorigrunnlaget utvalget baserte sine endringsforslag på. Ludvigsen trekker frem Ungdataundersøkelsene med påfølgende rapporter. Dette prosjektet startet 01.01.09, finansiert av Helsedirektoratet og utført av Velferdsinstituttet NOVA. Målet med undersøkelsen var å skaffe oversikt over hvilke utfordringer ungdommer står ovenfor, og hvordan de fungerer psykisk og fysisk. Undersøkelsens rapporter fra 2013 og 2014, viser at mange unge sliter med psykiske belastninger, i en slik grad at det går ut over livskvalitet og motivasjon for læring (Klomsten, 2014, s. 10). I grove trekk gir Ungdata 2013 inntrykk av en velfungerende ungdomsgenerasjon, som opplever en del stress (NOVA, 2013, s. 2). Selv om rapporten melder om mindre bruk av rusmidler og lavere forekomst av ungdomskriminalitet og vold, rapporterer en betydelig gruppe om psykiske utfordringer, særlig da blant jentene (NOVA, 2013, s.2). Denne trenden har vært gjeldende siden

tusenårsskiftet. I den nyeste Ungdata-undersøkelsen ser det ut som om økningen av antall elever som sliter psykisk har stagnert, men at psykisk helse fortsatt er en betydelig utfordring for norske ungdommer (Bakken, 2020, s. 4). Når det gjelder retningen rapporten bygger på innen pedagogisk teori for å møte disse utfordringene, viser Ludvigsen til sosialkognitiv læringsteori, med begrepene selveffektivitetsforventning, metakognisjon og selvregulering som de mest sentrale.

2.1.1 Sosialkognitiv læringsteori

Læringsteoriene som hører inn under det sosialkognitive legger vekt på hva som skjer i tankeprosessene, og de forsøker å forklare hvilke delprosesser som fører til læring (Imsen, 2014, s. 105). Sosialkognitiv læringsteori springer ut fra Banduras grunnmodell for læring, som bygger på det gjensidige samspillet mellom personens egenskaper med fokus på tanker og følelser, egenskaper ved handlingen, og egenskaper ved miljøet (Bandura, 1997, s. 6). Det å ha forventning til egne muligheter til å mestre oppgavene står sentralt, samtidig som det legges vekt på den sosiale koblingen. Læring skjer i interaksjonen mellom personlige faktorer, atferd og miljø (Bandura, 1997, s. 6–7).



Den gjensidige påvirkningen betyr at de avgjørende faktorene er relative, og knyttet til hva slags aktivitet og hvordan miljøet rundt eleven er. Menneskets tilpasningsevne har sine røtter i sosiale systemer (Bandura, 1997, s. 6). Disse strukturene blir til som et resultat av samhandling i en klasse,

gruppe eller familie, og legger til rette for utvikling hos individet. Det er store individuelle forskjeller på hvor lett eller vanskelig det er for personen å justere handlingen ut fra hva miljøet rundt forventer (Bandura, 1997, s. 6). Tradisjonelt har sosialstrukturelle og psykologiske modeller operert som uforenlige i oppfattelsen og årsaksforklaring av menneskets atferd. I denne dualistiske tilnærmingen hevder Bandura at atferden ikke kan forklares ved å se enten på sosiale strukturer eller på psykologiske faktorer. En full forståelse innebærer at man ser årsakssammenhengen for hvordan sosial påvirkning opererer gjennom indre prosesser som igjen ligger til grunn for handling (Bandura, 1997, s. 6). Begrepet *human agency* beskriver menneskets evne til å ta kontroll over eget liv, og livssituasjon. Et menneskes handlekraft (agency) jobber gjerne både proaktivt og reaktivt der egenskaper i miljøet og personlighet i tanker og følelser er kofaktorer i en interaktiv årsakstruktur (Bandura, 1997, s. 7). Banduras sosialkognitive teori har en forbindelse til behaviorismen, i den forstand at det legges til grunn at det må være en eller annen forsterkning som trigger handlingen (Bandura, 1997, s. 7).

Selvregulering er et sentralt begrep i Fremtidens skole (NOU 2015: 8 s. 27), og kan beskrives som at eleven både kan være oppmerksom på påvirkning utenfra, og på samme tid agere ut fra egne interesser. Det er et samspill mellom de indre behovene og de ytre rammene som gjør at eleven evner å legge egne behov til side (Imsen, 2014, s. 303). Zimmermann beskriver selvregulering slik: “Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the selfdirective process by which learners transform their mental abilities into academic skills” (Zimmermann, 2002, s. 65). Det å være selvregulert er ikke en mental eller akademisk ferdighet, men begrepet beskriver prosessen der eleven er selvgående i arbeidet med å bruke mentale muligheter til å tilegne seg ny kunnskap. En forutsetning for å være selvregulert, er å inneha selveffektivitetsforventning. I samarbeid med andre faktorer gir den retning til tanke, motivasjon og handling (Bandura, 1997, s. 34). Bandura definerer begrepet slik: «Perceived self-efficacy refers to beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses, of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Det handler om å ha tro på egen evne til selv å kunne lokalisere hva som skal til for å løse en oppgave, for deretter å sette innsatsen inn mot de nødvendige områdene for å oppnå ønsket resultat på den gitte oppgaven. Han utdyper videre ved å si at den forventningen enkeltpersonen har til egen mestring, vil regulere innsatsen som legges

ned i forhold til motstandskraft og utholdenhet som gjør seg gjeldende når det oppstår vanskeligheter i arbeidet og om tankeprosessene er en støtte eller et hinder på veien til å få gjennomført oppgaven (Bandura, 1997, s. 3).

2.1.2 Kilder til utvikling av selveffektivitetsforventning

Selveffektivitetsforventning er ikke et gitt personlighetstrekk, men kan videreutvikles og opparbeides. Bandura viser til fire kilder i denne utviklingen (Bandura, 1997, s. 79). Den første er *enaktiv mestringserfaring* (enactive mastery experience), og er den mest effektive i det å få sterkere tro på egen mestring. Her bygges forventningen om prestasjon basert på individets egen erfaring og opplevelse av at det er mulig å lykkes med en oppgave (Bandura, 1997, s. 80). Det å stadig møte oppgaver som er for vanskelige for eleven, vil ha motsatt effekt ifølge Bandura (1997, s. 80-85). Riktig tilpasning av undervisningen blir avgjørende for at elevene kan opparbeide mestringstro. Lærer støtte kan være nødvendig for å hjelpe elevene å komme seg gjennom oppgaver som er utfordrende.

Den andre kilden til utvikling av tro på egen mestring er *stedfortredende erfaringer* (vicarious experience) (Bandura, 1997, s. 80–85). Her observerer eleven hvordan andre elever på samme nivå møter oppgaven, og får en tro på at det kan være gjennomførbart å få det til selv. Medelevens måte å løse oppgaven på blir en modellering. Her trer den sosiale dimensjonen av Banduras teori inn: det kan være vanskelig å vurdere egen innsats før en vet resultatet for de andre. En forutsetning for at denne kilden kan virke oppbyggende, er at eleven som observerer tenker at den han ser på er sammenlignbar med seg. Undersøkelser viser at sterke elever med stor selvtillit også profitterer på å se på at andre gjennomfører en oppgave (Bandura, 1997, s. 87–93).

Bandura trekker igjen inn andres betydning i den tredje kilden (Bandura, 1997, s. 101). *Muntlig støtte* (verbal persuasion) kalles den, og her ligger støtte og oppmuntring fra signifikante andre som en premiss. En sentral forutsetning er også her at det er en reell mulighet hos eleven for å løse oppgaven. Hvis ikke det er realistisk for eleven for å klare å komme fram til en løsning, kan oppmuntringen virke mot sin hensikt. Lærerens rolle er svært viktig i forhold til utvikling av mestringstro hos elevene innenfor dette nivået.

Den fjerde utviklingskilden til økt mestringstro handler om kroppens fysiske reaksjoner i møtet med oppgaver, Bandura kaller den *psykologisk og følelsesmessig tilstand* (physiological and affective states) (Bandura, 1997, s. 106). Emosjonene våre viser seg i kroppslige følelser som sier noe om hvordan vi oppfatter oppgaven vi står ovenfor. Det kan være positive reaksjoner som sitrende glede og forventning, da har sannsynligvis denne personen en opplevelse av mestring tidligere, som gir en glød og entusiasme i møtet med det som skal gjøres. Det motsatte skjer hvis eleven har negative erfaringer. Da kan kroppen reagere med skjelving, hjertebank, kvalme og smerter, antakelig basert på tidligere nederlag (Bandura, 1997, s. 106–107).

2.1.3 Zimmermanns trefasemodell

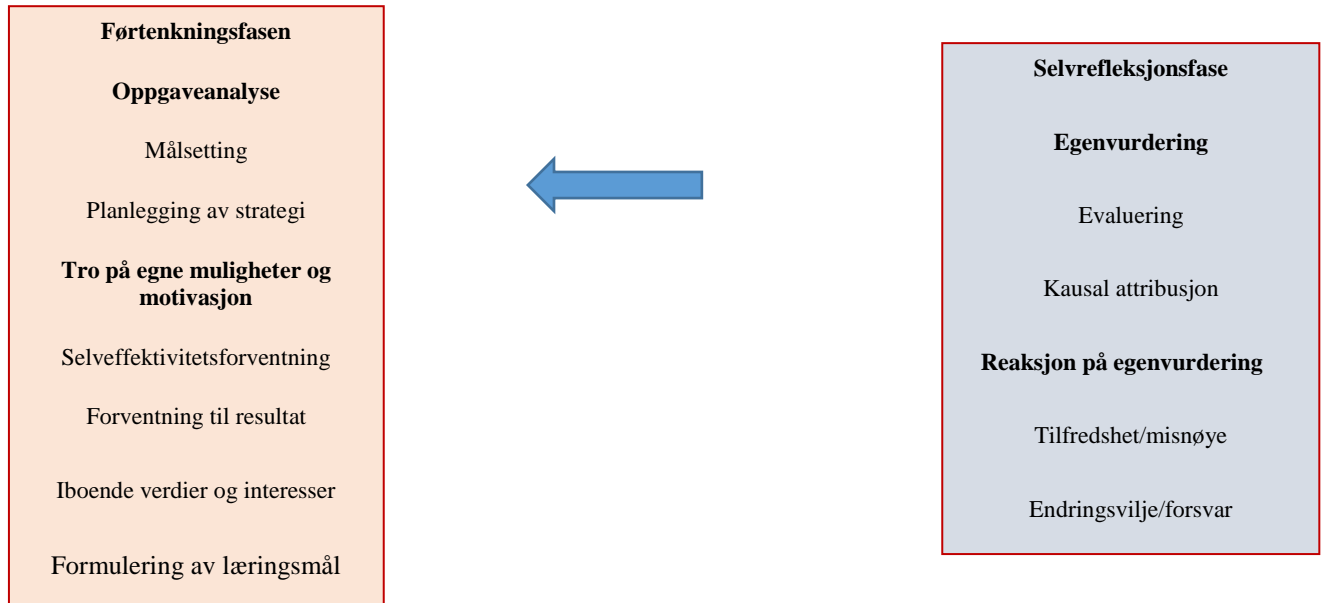
Zimmermann arbeidet sammen med Bandura, og videreutviklet teorien. Elever og andre som skal konsentrere seg, har stadig flere forstyrrende elementer å forholde seg til (Zimmermann, 2002, s. 64). Dårlig planlagte forberedelser til større arbeider, kan ende i for kort arbeidsperiode med få planlagte strategier for innlæring. I ettertid av arbeidet kan fort resultatet forklares med ulike attribusjoner, for eksempel «jeg forstår ikke faget», og flere kvier seg for å søke hjelp fordi de ikke har tillit til egne evner i møte med lærestoffet. I forståelsen av hva en elev trenger for å tilegne seg de nødvendige kunnskapene, ligger strategier som: tydelig målsetting, læringsstrategier, selvevaluering, evne til å se hvor årsakene til resultatene ligger, søke nødvendig hjelp eller informasjon, eller prøve å øke motivasjonen ved å jobbe med troen på sin egen mestring ved å se på iboende ferdigheter og muligheter (Zimmermann, 2002 s. 64). Zimmermann hevder at fokus på omkringliggende faktorer som studieteknikk og selvtillit, kan utligne forskjeller som går på evner i faget, eller sosioøkonomiske bakgrunnsforhold.

Ved inngående kjennskap til seg selv, vil eleven vite hvordan kunnskapen skal tilegnes, slik at det er lettere å ta valgene som er nødvendige for å oppnå de ferdighetene som trengs. Hvordan selvutvikling foregår, kan overføres til andre områder i livet, hevder Zimmermann (2002, s.66). Å tilegne seg nye ferdigheter vil man stadig møte på i arbeidslivet, i oppstarten av en ny jobb, ved innføring av nye rutiner eller nye arbeidsoppgaver – det å lære er en livslang prosess der selvmotivering og det å overvåke egen læring er sentralt for å lykkes (Zimmermann, 2002, s. 66). Ferdighetene som læres gjennom selvkontroll, gjelder også andre områder i livet, som det å

anerkjenne behovet for rekreasjon, og sørge for å tilføre nok aktiviteter og hvile på en bærekraftig måte. En annen viktig egenskap Zimmermann trekker fram, er utholdenhet i oppgaveløsning. Det å stå i en langvarig arbeidsprosess, enten det er innenfor kreative oppgaver eller andre større arbeider, krever selvdisciplin og evnen til å stå i en situasjon der resultatet ikke kommer før senere (Zimmermann, 2002, s. 66).

Hvordan kan så bruk av spesifikke læringsteknikker innenfor utvikling av selvinnstikt og mestringsstro kombinert føre til selvregulerte elever? Sosialkognitiv tilnærming viser til tre ulike sykliske faser i en arbeidsprosess i en modell utviklet av Zimmermann (2002, s. 67). I førtenkningsfasen beskrives de prosessene og tankene eleven besitter før arbeidet med oppgaven begynner. Utføringsfasen viser til tankeprosessene som forgår under arbeidet, mens selvrefleksjonsfasen sier noe om hvordan eleven tenker etter arbeidet er ferdig. I og med at dette er en syklisk modell, kan innsatsen for å bedre utfallet i ulike prosesser legges inn i alle tre fasene.





Figur 2 Modell over selvreguleringsprosesser, hentet og oversatt fra Zimmermann (2002, s. 67).

2.1.3.1 Attribusjonsteori

Modellen til Zimmermann kan kobles til det Bandura sier om attribusjon (Bandura, 1997, s. 85). Attribusjonen foregår i selvrefleksjonsfasen der resultatene av innsatsen, enten på en oppgave, framlegg, prøve eller et sosialt forsøk på å nærme seg en medelev, skal evalueres og årsaksforklares (Bandura, 1997, s. 215). Kausal attribusjon handler om å finne ut hvorfor resultatet av en oppgave har blitt som det er, og elevene har ulike forklaringer alt etter hvordan interessant de synes temaet er, hvilken holdning de har til faget, og selveffektivitetsforventningen de erfarer til egen prestasjon (Bandura, 1997, s. 215). Undersøkelser viser at elever på samme faglige nivå, presterer ulikt hvis forventningen til egen prestasjon varierer. Bandura viser til de tre mest vanlige attribusjonene: innsats, evner og oppgavens vanskelighetsgrad eller utforming (Bandura, 1997, s. 124). Selveffektivitetsforventningen slår positivt ut på resultatene både hos faglig svake og sterke elever (Bandura, 1997, s. 215). To elever på samme kognitive nivå, kan oppleve at de får ulike resultatene alt ettersom hvordan de tolker, lagrer og husker erfaringer hvor de har lyktes, og

mislykkes. Akademiske prestasjoner er et produkt av kognitiv kapasitet i interaksjon med motivasjon og andre selvregulerende ferdigheter (Bandura, 1997, s. 216).

2.1.3.2 Forholdet mellom selvstendighet og selvregulering

Senere forskning er entydig i korrelasjonen i forholdet mellom selvstendighet og selvregulering i læringsprosessene og suksess senere i livet (Zimmermann, 2002, s. 66). Likevel er dette et område elevene fortsatt strever med å få til. Det første poenget i forskningen er at det å være selvregulert og motivere seg selv, krever mer enn å inneha en ferdighet (Zimmermann, 2002, s. 66). For å implementere kunnskapen fullstendig, er det en forutsetning å ha *metaperspektivet* rundt egen læring og kunne gjøre det som er nødvendig for å lære. Zimmermann beskriver dette som *behaviour skill*. I det ligger evnen til å finne ut hva som skal læres, og hvilken læringsstrategi personen må bruke for å lære det. I tillegg kommer selvdisciplin inn, og viljen til å bruke nødvendig tid og anstrengelse for å lære (Cleary & Zimmermann, 2000). Forskning viser at forskjellen mellom en som presterer i ypperste klasse innenfor et felt, og en som ikke når helt opp handler om evnen til å identifisere mangler innenfor de ulike prosessene i prestasjonen.

Det andre området forskningen viser er at selvregulering i læringsprosessen ikke er en enkeltstående kvalitet en elev enten innehar eller ikke (Zimmermann, 2002, s. 66). Det handler om å kunne benytte seg av ulike grep i en personlig prosess, som knyttes opp til ulike stadier i læringen. Komponentene for å oppnå ferdighetene er: a) sette spesifikke, personlige mål, b) adaptere en hensiktsmessig metode for å oppnå målet, c) holde oppsyn med den personlige utviklingen underveis, d) tilpasse omgivelsene, både fysisk og sosialt, slik at målet kan nås, e) være bevisst på effektiv tidsbruk, f) kritisk evaluering av bruk av metode, g) se på årsakssammenhengen mellom arbeidsprosess og resultat, og h) justere framtidige metoder i forhold til egnevaluering og resultat (Zimmermann, 2002, s. 66).

Det tredje forskningsfunnet dreier seg om underliggende personlige faktorer som iboende interesser, og tro på egne ferdigheter viktighet i utviklingen av selvregulering (Zimmermann, 2002, s. 66). Ytre faktorer som andres «mas» eller drilling i innøving av ferdigheter har mindre å si, så

lenge ikke eleven opplever at de indre drivkreftene harmonerer med ytre stimuli. Troen på egen framgang og mulighet for utvikling kan føre til at monotone repetisjoner kan oppleves meningsfylt. Da er det ikke øvelsen i seg selv som virker motiverende, men vissheten om at arbeidet vil gi bedre resultater på sikt (Zimmermann, 2002, s. 66).

2.1.3.3 Selveffektivitetsforventning i ungdomsskolen

Skolene er stedet der elevene utvikler kognitive ferdigheter og oppnår kunnskap og ferdigheter i problemløsning, sier Bandura (Bandura, 1997, s. 174). Disse ferdighetene er viktige for å kunne delta i samfunnet. Sosiale faktorer er med på å påvirke utviklingen, som likemannsmodellering, sosial sammenligning med andre elever og tolkning av lærerens signaler i forhold til om man har lyktes eller ikke (Bandura, 1997, s. 174). En sterk motivasjon ligger til grunn for både aktivering av iboende interesse for fagområder, og for gode akademiske prestasjoner. Et grunnleggende mål er å utvikle elevenes evne til selvregulering, slik at de kan være drivkraften i egen læring. Denne ferdigheten legger til rette for livslang læring og fører med seg egenskaper som: planlegging, organisere arbeidet, følge instruksjoner, hente fram ressurser hvis noe er vanskelig, regulere motivasjonen, og aktiv bruk av metakognisjon som kan overvåke egen læringsprosess samt vurdere hva som er sentralt i en oppgave (Bandura, 1997, s. 175).

2.1.3.4 Pubertet

Tenårene er en viktig for normativ dannelse, der rollen som voksen begynner å bli tydeligere på flere av livets områder (Bandura, 1997, s. 177). Overgangsperioder stiller krav til kompetanse, og utfordrer troen på egen mestring. Grunnlaget for gode vaner når det gjelder å spise sunn mat, være fysisk aktiv, ha selvkontroll når det gjelder rus og seksualitet legges i disse årene (Bandura, 1997, s. 176). Skolen kan bidra til at en god og trygg base blir lagt, særlig er dette viktig i forhold til elever som ikke lærer nok om det i hjemmet (Bandura, 1997, s. 176). Psykisk kaos kjennetegner denne perioden, og det er svært få som kommer gjennom den uten å kjenne på noe uro og forstyrrelse av likevekten. Bandura trekker fram aktivitet som en beskyttelsesfaktor mot en tøff og passiv tilværelse (Bandura, 1997, s. 178). En sterk utviklet selveffektivitetsforventning hos eleven, vil gjøre overgangen til voksenlivet smidigere. All tidligere mestringserfaring har vært med og

bygget opp evnen til å møte de ulike omstendighetene i livet både proaktivt og reaktivt og gjør eleven mer tilpasningsdyktig (Bandura, 1997, s. 178).

2.1.4 Studier av selveffektivitetsforventning

I ulike studier har det blitt forsket på betydningen av selveffektivitetsforventning i forhold til ulike faktorer i ungdommenes liv, både når det gjelder faglig prestasjon og sosial funksjon.

I et forskningsprosjekt i Italia som ble ferdigstilt i 2020, undersøkte en gruppe forskere forholdet mellom selveffektivitetsforventning og resiliens (Sagone et al., 2020, s. 1). Elevenes oppfattelse av egne ferdigheter innen problemløsning, empati, fleksibilitet og kontroll, ble satt opp mot hvor mye motstandskraft de hadde i vanskelige situasjoner. Fem faktorer ble målt: bruk av humor, kompetanse, tilpasningsevne, engasjement og kontroll. Hypotesene som ble satt opp var at ungdommer som oppfatter seg som dyktige til å løse problemer, og har en god oppfattelse av egen empati, er mer motstandsdyktige enn de som oppfatter seg som dårlige til å løse problemer og som lite empatiske (Sagone et al., 2020, s. 3).

Prosjektet bekreftet viktigheten av en opplevd tro på egen evne til å mestre livet, i møte med motgang og vanskelige situasjoner både på skolen og i livet ellers (Sagone et al., 2020, s. 7). Denne mestringsstroen er også en beskyttelse i risikosituasjoner, og minsker faren for emosjonell sårbarhet.

I en norsk studie der ulike sammenhenger mellom selveffektivitetsforventning og det å kjenne tilfredshet i livet blir undersøkt, finnes det en korrelasjon mellom ungdommenes motstandskraft og opplevelse av tilfredshet i utfordrende situasjoner. (Moksnes et al., 2019, s. 4). Det trekkes en slutning av at selveffektivitetsforventning opptrer som en moderator i møte med vanskeligheter (Moksnes et al., 2019, s. 7).

2.2 Forståelse av læreplanen

Et læreplanverk er et omfangsrikt dokument der overordnet del ligger til grunn for all undervisning. Skolens verdier er presentert i denne delen, sammen med andre premisser som skoledriften baseres på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). I tillegg er det utarbeidet læreplaner i alle fag som er bygd over samme mal, der fagets relevans og verdier beskrives som kjerneelementer, tverrfaglige temaer, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ved å gå inn i tidligere læreplaner, er det mulig å se hvordan utdanningssamfunnet har utviklet seg, og dermed også se hvordan ideologi, verdier og interesser læreplanen er basert på har variert (Thuen, 2017, s. 132). John I. Goodlad var en sentral forsker på læreplanteori, som pekte på alle faktorene som har innvirkning på sammenhengen mellom det som er tenkt fra læreplanforfatterens side, til det som elevene erfarer i klasserommet (Goodlad, 1979, s. 22). Teksten skal formuleres slik at hensikten med planen kan forstås. Skoleledere og læreres oversettelse og tolkning av planene videre er avgjørende for hvordan undervisningen praktiseres. Goodlad har utviklet et begrepsapparat for å se på læreplanteori, som kan være med på å belyse forståelse av læreplanene, med fem ulike nivåer:

Den ideologiske læreplan forteller om hvilke ideer som ligger til grunn for læreplanen, hvordan politiske føringer har påvirket planen, og hvilke forskningsresultater som ligger til grunn (Goodlad, 1979, s. 60). *Den formelle læreplan* er den læreplanen som er vedtatt etter en lang prosess med høringer, rapporter og forskningsresultater. Den består av den overordnede delen, og alle fagplanene (Goodlad, 1979, s. 61). *Den oppfattede læreplan* er den delen som er mest avgjørende for utførelsen og realisering av læreplanen, ifølge Goodlad. Den er et resultat av tolkningen læreren har av læreplanteksten der individuell forståelse ut fra den enkeltes erfaring, antakelser og betraktninger rundt planen gjør seg gjeldende. Det er ikke gitt at foreldre, ulike lærere og skoleledere har den samme oppfattelsen av ordlyden i planen, og konsekvensen av det kan bli ulikheter i undervisning i klasserom og på forskjellige skoler (Goodlad, 1979, s. 62). *Den gjennomførte læreplan* er nivået som beskriver det som skjer i praksis i det enkelte klasserom. Ulike faktorer påvirker praksisen, som rammer, ressurser og den enkeltes syn på læring og undervisning (Goodlad, 1979, s. 62–63). *Den erfarte læreplan* handler om hva eleven oppfatter av

undervisningen. Denne kan variere etter hver enkelt elevs forutsetning og holdning til fag og lærer. Det kan være et sprik mellom en lærers intensjon med arbeidet i faget, og hva elevene sitter igjen med av erfaring (Goodlad, 1979, s. 63).

2.2.1 Lærerrollen i endringer av praksis

Lærerens oppfatning av læreplanen er som tidligere nevnt svært sentral i hvordan myndighetenes tanker for skolen vil fungere i klasserommet i praksis. Læreres arbeid defineres gjennom læreplanen, samtidig som lærernes handlingsrom i forhold til å nå målene vises i skolen og teamenes organisering og den enkelte læreres metodefrihet (Furu et al., 2020, s. 6). For å bedre følge opp skoleutviklingen, har kunnskapsdepartementet opprettet mellomlederstillinger i skolen, som lærerspesialister, kompetanselærere eller ressurslærere i forhold til *Ungdomstrinn i utvikling* (Furu et al., 2020, s. 2). I en undersøkelse der de nye rollene til lærere blir undersøkt, og hvordan de bidrar til mer effektiv implementering av nye forordninger fra departementet, viser det seg at når ressurslærerne kommer med ferdig utviklet materiell til bruk for alle i klasserommet, møter de motstand fra lærerne (Furu et al., 2020, s. 8). Denne motstanden begrunnes i lærernes ønske om autonomi og muligheter for å velge sine egne opplegg og selv ta stilling til hva som er mest hensiktsmessig med tanke på elevgruppen (Furu et al., 2020, s. 9).

2.2.2 Lærerrollen i møte med livsmestringstemaet

I møte med et tema i læreplanen som er så nært knyttet opp til hvordan elevene oppfatter og lever livene sine, er rollen læreren tar sentral i forhold til utviklingen av elevenes selvbylde og identitet (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Psykologforeningen understreker dette i artikkelen «Folkehelse og livsmestring», der de argumenterer for viktigheten av lærerens kunnskap om egen rolle, og hvordan de kan formidle relasjonsbygging til elevene (Brandtzæg et al., 2017). De trekker fram begrepet *epistemisk tillit*, som innebærer at når den er til stede har læreren en posisjon i forhold til elevene som gir mulighet for påvirkning og at eleven ønsker å ta imot lærdom og veiledning (Brandtzæg et al., 2017). Samnøy og Tjomsland peker på at læreren ved å vise sårbarhet og at ikke livet alltid er like lett, vil formidle at vi noen ganger må våge å møte det ukjente og

vanskelige i livet uten å være helt sikre på hvordan det skal gå (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23).

I en undersøkelse der lærernes oppfattelse av hva som er mest sentralt i deres yrkesutøvelse, og hvilken *kjernekompetanse* de besitter, kommer det fram at elevoppfølging inngår i alle dagens gjøremål (Christensen & Godø, 2021, s. 5). Mye handler om ivaretagelse av de emosjonelle og relasjonelle responsene elevene har på det som skjer både på skolen og i hjemmet (Christensen & Godø, 2021, s. 9). Når det gjelder å beskrive egen kjernekompetanse, trekkes de sosiale ferdighetene fram, det å kunne lese elevenes kroppsspråk, følge magefølelsen og kunne se elevene. Videre beskrives trygge voksne som en forutsetning for å utøve god klasseledelse, med fokus på relasjon- og reguleringskompetanse der god struktur og rutiner i klasserommet inngår, og med evne til å skape gode relasjoner til elevene. I forklaringen på hvorfor de bruker så mye tid på hvordan elevene har det, svarer lærerne at ellers er det ikke rom for læring (Christensen & Godø, 2021, s. 10). Inntrykket av at elevene trenger emosjonell støtte, bekreftes i en studie fra Nord-England fra 2006, der et sentralt funn er at elever er sintere, mer ensomme og deprimerte enn tidligere (Coppock, 2007, s. 2), og at arbeidet med elevers psykiske helse er sentralt både i forhold til elevene og hjemmene (Coppock, 2007, s. 14).

Samnøy og Wold viser til lærerens betydning for de psykososiale forholdene i en klasse fra flere synsvinkler, jeg velger å ta med to (Samnøy & Wold, 2018, s. 18). For det første påpeker de at det er en forutsetning at læreren innehar både kunnskaper, holdninger og ferdigheter for å skape et trygt klassemiljø der premissene ligger godt til rette for læring (Samnøy & Wold, 2018, s. 18). Med kunnskaper mener de at læreren vet hva som skal til for at elevene skal kjenne at det er godt å være i en klasse. Holdningene dreier seg om verdier og innstilling som kommer til syne ved lærerens ryggmargrefleks, slik at elevene i alle uforutsette situasjoner blir møtt med respekt og med tro på at de kan få til oppgavene det jobbes med. Ferdighetene er det læreren viser av pedagogisk kompetanse i møte med elevene. Den andre synsvinkelen handler om læreren som rollemodell. Bare i kraft av å være lærer, har læreren autoritet (Samnøy & Wold, 2018, s. 20). Måten læreren møter ulike utfordringer i klasserommet, blir en modell for elevene. Det at læreren er trygg nok til å vise at det er helt greit å innrømme feil, hjelper en generasjon som føler de skal mestre alt til å se at det er helt normalt å ikke alltid lykkes (Samnøy & Wold, 2018, s. 20).

Emosjonell støtte bør gis når elevene gjør feil, og det bør understrekes at feil kan vi lære av, og at det ikke er et mål i seg selv å ikke gjøre feil (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 89). Gjennom å vise konkret hvordan både faglige oppgaver kan løses, men også strategier som kan være til nytte i møte med emosjoner, fungerer læreren som en modell. Når eleven har sett hvordan det kan gjøres, er det lettere å få til selv (Skaalvik & Skaalvik, 2020, s. 90).

Selveffektivitetsforventing hos læreren er med på å avgjøre hvordan lærerrollen utspiller seg i klasserommet ifølge Bandura (Bandura, 1997, s. 240). Læreren tro på egne evner til å lede klassen, har noe å si i forhold til strukturen som er å finne i timene, hvor effektiv undervisningen foregår og i hvilken grad læreren klarer å hjelpe elevene til å forme sin egen selvoppfattelse (Bandura, 1997, s. 240). Når læreren har høy forventning hos seg selv, vil også selveffektivitetsforventningene til elevene øke, også i forhold til elevene som sliter. Dette viser seg i et elevsyn der læreren tror elevene har mulighet til å utvikle seg videre, og at oppmuntring til ekstra innsats og hjelp til å tilpasse læringsmåtene driver elevene videre (Bandura, 1997, s. 242). I en undersøkelse fra Nederland i 2016, ble lærernes selveffektivitetsforventning sett i sammenheng med kvaliteten på undervisningen, elevenes evne til å justere den faglige innsatsen sin, og lærernes psykiske velvære (Zee & Koomen, 2016, s. 1). Noen av funnene viser at de kognitive prosessene hos læreren og elevene har en gjensidig påvirkning på hverandre, og at læreren selveffektivitetsforventning påvirker både klassemiljø, læreren atferdsmønster og elevenes prestasjoner (Zee & Koomen, 2016, s. 6). Bandura (1997, s. 6) og Zimmermanns (2002, s. 67) modeller kan også anvendes av læreren på seg selv, i et metaperspektiv der det er ønskelig å identifisere et område som trenger utvikling enten det er i forhold til elevene eller kolleger.

2.2.3 Robusthet og resiliens som mål med livsmestringsarbeidet

Robusthet og resiliens er beskrivelser av elevene som kommer fram i forskningsintervjuene, når det gjelder mål med livsmestringsundervisningen, i tillegg ble de begrepene når de legges sammen nevnt flest ganger i Facebookundersøkelsen der lærerne skulle forklare livsmestring med ett ord. Resiliens blir ikke gått noe nærmere inn på i denne oppgaven, annet enn at definisjonen er at «Resiliens er den positive polen i barns reaksjoner på stress og elendighet» (Borge, 2018, s. 17). Fremtidens skole omtaler disse egenskapene som at elevene skal ha evne til å håndtere og ta

kontroll over sine egne tanker, følelser og handlinger (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22). I tillegg skal de utvikle utholdenheten sin, der de skal kunne tolerere usikkerhet, håndtere utfordringer og det å tørre å være annerledes (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 24). I Fagfornyelsens overordnet del, understrekes det at elevene skal være i stand til å takle motstand (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). For å kunne oppnå disse egenskapene er robusthet og resiliens nødvendige faktorer, som setter ord på det å bli selvregulert fra et litt annet perspektiv.

2.2.3.1 Robusthet

Robusthet er en styrke som gjør oss i stand til å fastholde vår oppmerksomhet og konsentrasjon om en aktivitet til tross for motstand og krise, og som gjør oss i stand til å kunne tilpasse innsatsen etter mulighetene (Jørgensen, 2017, s. 23).

Målet med å utvikle robustheten, er at barnet skal takle ulike utfordringer som kommer i livet. Det kan være alt fra å tåle å tape i spill eller sport, å kunne holde ut å jobbe med en vanskelig oppgave over tid, og kanskje kunne bryte med tradisjon og forventning for å finne sin egen vei hvis det ikke er samsvar med elevens normer og ønsker for livet (Jørgensen, 2017, s. 20). Ved mangel på robusthet vil gjerne barnet være i sentrum for all oppmerksomhet, og tåler dårlig å kjenne seg utenfor (Jørgensen, 2017, s. 21). Sammen med robusthet finner vi også sårbarheten (Jørgensen, 2017, s. 83). Den henger sammen med mestringsopplevelsen av ulike utfordringer som kommer i livet. Sårbarhet er en svakhet i et menneske som kan gjøre at det bringes ut av fatning i møte med ulike situasjoner (Jørgensen, 2017, s. 84). Å være sårbar eller sensitiv handler ofte om å ikke takle presset i en utfordring. Det er ingen forløper for psykiske lidelser, men en naturlig måte å møte krevende hendelser. Perioder i livet kan av ulike årsaker være mer sårbare enn andre. Eksempler på det kan være overganger mellom skoleslag, eller at det er sykdom eller skilsmisse i familien.

2.2.3.2 Hjemmets rolle

I hjemmet er det to vesentlige faktorer som må være til stede for at et barn skal bli robust. Den ene dreier seg om nærheten og kjærligheten fra foreldrene, som er ubetinget (Jørgensen, 2017, s. 145). Like viktig er de sosiale strukturene som barnet skal være en del av, og bli medansvarlig for. Bestanddelene i strukturen består av verdier, normer som viser seg i hverdagslivet til familien

(Jørgensen, 2017, s. 146). Fra femårsalderen bør barn gradvis få mer ansvar og kjenne at de er en del av fellesskapet, med de forpliktelsene og godene det medfører. Den proaktive familien finner balansen i et travelt hverdagsliv og strukturerer livet i oppgaver fordelt på alle medlemmene, samtidig som er det plass til omsorg og interesse for hverandre. Gjennom aktiv deltakelse opplever barnet at det er viktig, og at innsatsen blir verdsatt. Balansen i familien innebærer ikke at barnet skal fritas for det som oppleves ubehagelig. Det er ikke gunstig at barnet selv skal kjenne etter om det vil gjøre en oppgave, det fører til *curlingoppdragelse* der foreldrene feier unna all motstand (Jørgensen, 2017, s. 150). Resultatet av en slik tilnærming vil være utrygge barn, kanskje det blir færre konflikter, men barnet lærer ikke at gjennom strev kommer det mestring og deltakelse som gevinst. I situasjonene som oppstår er speiling og anerkjennelse av følelser sentralt. Hvis et barn er trøtt og helst ikke vil kle av seg selv, kan mor si: «Er du trøtt? Du klarer å ta av deg, jeg skal være sammen med deg.» På denne måten har barnet støtte, samtidig som det blir oppmuntret til å klare oppgaven selv. Etter hvert blir disse oppmuntringene internalisert, slik at barnet klarer å motivere seg selv (Jørgensen, 2017, s. 150).

2.2.3.3 Skolens rolle

For i det hele tatt å kunne fungere i et klassemiljø, må elevene ha oppnådd en viss robusthet. De må evne å sette egne behov til side, kunne vente på tur, lytte på andre og ha en viss utholdenhet i arbeidet med oppgaver. Jørgensen legger vekt på prosessen i arbeidsoppgavene som helt sentralt i utviklingen av robusthet (Jørgensen, 2018, s. 65). Å sette fokus på veien til et produkt, gjør at elevene utvikler kreativitet og motstandskraft. I læreplanens overordnede del under folkehelse og livsmestring, står det om at elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å møte livets utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Da trenger de å øve opp kondisjonen i møte med utfordringer. Elevene trenger en indre motivasjon for å gå løs på arbeidsoppgavene. Hvis fokuset ligger på produktet som er definert av konkrete læringsmål, mener Jørgensen de ytre rammene blir for sentrale og prosessen mindre viktig (Jørgensen, 2018, s. 166).

Det å oppnå robusthet i forhold til læring, viser seg ved de eksekutive funksjonene der eleven kan stadfeste at *det er noe jeg kan*, og *noe jeg gjør*. De integrative får eleven til å si *det er noe jeg verdsetter* og *noe jeg tror på* (Jørgensen, 2017, s. 171). Målet må være å få eleven til å oppleve å

mestre det som forventes, samtidig som han verdsetter å ha fått det til. Det er en sammenveving av ytre krav, eget arbeid og egne verdier som gjør at eleven holder ut i strevet og ikke gir etter for fristelsen til å gi opp.

Oppsummering:

I teorikapittelet presenteres i hovedsak teorien Fagfornyelsen bygger på, sosialkognitiv læringsteori. Kunnskap om den er sentral for å få tak i lærernes oppfattelse av livsmestring som tverrfaglig tema i læreplanverket, og hvordan de erfarer arbeidet med det i klasserommet. Sentrale begreper innenfor teorien er selvregulering, selveffektivitetsforventning og metakognisjon. Jeg har også sett noe på læreplanteori, hvordan læreren forholder seg til læreplanen, hvilken posisjon lærerrollen har i forhold til elevenes utvikling når det gjelder livsmestring, og hvordan ett av målene for arbeidet med elevene er at de skal bli robuste.

Kapittel 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for vitenskapsteoretisk perspektiv og de metodiske valgene jeg har gjort i arbeidsprosessen med masteroppgaven. Ordet metode kommer fra gresk, og betyr veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Målet for masteroppgaven er å finne ut hvordan ansatte i ungdomsskolene erfarer livsmestring som tverrfaglig tema, og hvordan erfaringen til den enkelte viser seg i undervisningsinnhold og måten skoleansatte forholder seg veiledning av elevene i forhold til livsmestring. Jeg forklarer mitt vitenskapelige ståsted ut fra en teoriinndelingsmodell Postholm presenterer (Postholm, 2010, s. 20), der det overordnede paradigmet hos meg er konstruktivistisk. Den teoretiske modellen er sosialkonstruktivistisk, jeg tilnærmer meg dataene fenomenologisk, og foretar en tematisk analyse av funnene. Videre går jeg inn på utvalget av intervjupersoner, hvordan intervjuene ble gjennomført og transkribert og hvordan samtalene ble kodet og analysert. Til slutt vil jeg se på etiske diskusjoner av oppgaven og drøfte kvaliteten og overførbarheten av funnene i prosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Utgangspunktet mitt for denne masteroppgaven, er å finne *empiri* om virkeligheten, eller *ontologien* (Jacobsen, 2018, s. 13.). Hvordan tilnærmingen foregår og hvilke spørsmål som stilles i problemstillingen, styres av oppfattelsen om hvordan alle ting henger sammen og hvordan ny kunnskap kan oppdages (Postholm, 2010, s. 21). Metode for innsamling av data og den etterfølgende analysen, vil også formes av problemstillingen (Jacobsen, 2018, s. 21). Det kan ikke settes likhetstegn mellom teori og virkelighet, men teorien forsøker å gi et bilde eller oppfatning av hvordan virkeligheten er (Postholm, 2010, s. 20). I samfunnsvitenskapelige undersøkelser er ikke ontologien objektiv, men som i denne masteroppgaven avhengig av tolkninger både hos informanter og intervjuer (Jacobsen, 2018, s. 23). *Epistemologi* betyr «læren om kunnskap», og stiller spørsmålet om det er mulig å få sann kunnskap om verden. Dette begrepet innebærer en erkjennelse av at det er en forskjell på virkeligheten slik den er, og forskerens fortelling om sine tolkninger av funnene i en undersøkelse (Jacobsen, 2018, s. 23).

Konstruktivismen, som det bakenforliggende paradigmet, ser på mennesket som aktivt, handlende og ansvarlig. Kunnskapen innenfor konstruktivismen beskrives slik: «Kunnskap er en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2010, s. 21). Mennesker som lever innenfor samme kontekst kan dele en felles forståelse av et fenomen (Postholm, 2010, s. 22). Det betyr at jeg i møte med informantene kan forvente å finne både likheter og forskjeller i oppfattelsen av læreplanen, og generelt i synet på hva temaet livsmestring innebærer.

Det neste nivået handler om valg av teoretiske modeller, og er mer spesifikt og avgrenset enn de store paradigmene (Postholm, 2010, s. 23). Her hører dette prosjektet inn under sosialkonstruktivismen. Det finnes ingen objektiv sosial virkelighet, men flere forskjellige oppfattelser av hva som er sant og rett (Jacobsen, 2018, s. 28). Rasborg utdyper dette i sin forklaring i artikkelen «Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi», der han sier at kunnskapen vi leter etter kan ikke finnes som en konstant sannhet, men funnene skaper en erkjennelse i en fortolket versjon som stadig er i endring (Rasborg, 2013, s. 403). Thagaard hevder videre at kunnskapen om et fenomen er knyttet sammen med sammenhengen den oppleves i (Thagaard, 2018, s.40). Betydningen denne innsikten har for min forskning, vil være at jeg ikke umiddelbart kan generalisere funnene fra datamaterialet. De tolkningene jeg gjør er ikke en speiling av virkeligheten, men et bilde på hva jeg har fortolket (Rasborg, 2013, s. 403). Det er gjennom samhandling med andre at både selvforståelsen vår etableres, og hvordan vi oppfatter virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 180). En slutning å trekke blir da at ontologi og epistemologi ses på som sosialt konstruert (Fuglsang et al., 2013, s. 49). Skillet mellom disse to begrepene blir utydelig hevder Postholm, samtidig som det vil være noe som er håndfast og udiskutabelt (Postholm, 2010, s.35). Min posisjon i forhold til hvordan verden oppfattes, er at jeg tror på en virkelighet der mange med lignende bakgrunn og erfaring har en gjenkjennelig livsverden (Jacobsen, 2018, s. 28). Det skjer også endringer i løpet av livet. Nye erfaringer og ny kunnskap er med på å justere og forandre tidligere tydelige sannheter. Denne bevegelsen i individuelle oppfattelser viser at både ontologi og epistemologi er kontekstavhengige og konstrueres i møte med andre (Jacobsen, 2018, s. 27).

Det tredje nivået handler om mellomteori, og her kommer metodisk tilnærming til syne. Denne oppgaven bygger på en fenomenologisk forståelse av dataene, med en tematisk analyse som anvendt metode til å redusere og kategorisere dataene. Fenomenologien har sine røtter hos Husserl (Postholm, 2010, s. 42), og tar utgangspunkt i den meningen som blir lagt i opplevelsen et menneske har knyttet til erfaringen av et fenomen (Postholm, 2010, s. 41). Min anvendelse av fenomenologi henger sammen med at jeg er ute etter å få tak i intervjupersonenes subjektive opplevelse av fenomenet livsmestring, og hvordan de oppfatter arbeidet med temaet med elevene. Thagaard snakker om å «oppnå forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring» (Thagaard, 2018, s. 36). Den ytre verden blir lagt bort, og jeg som forsker legger til grunn at intervjupersonenes beskrivelse av virkeligheten er reell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I min undersøkelse har jeg forsøkt å se på hva som er felles for informantene, og hvordan de ulike erfaringer skilles fra hverandre. Det er helt sentralt innenfor fenomenologien at jeg som forsker forsøker å være åpen i forhold til dataene jeg finner (Thagaard, 2018, s. 36).

Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming som setter ord på fremgangsmåter som er mye brukt i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2018, s. 278). For meg treffer denne definisjonen godt i forhold til hensikten min med undersøkelsen og hvordan jeg har jobbet underveis. Dataene blir gruppert i kategorier, etter sammenfallende temaer det er naturlig å dele inn i (Johannessen et al., 2018, s. 280). Tematisk analyse er ikke avhengig av å bruke en bestemt teori, så den gir ikke føringer i hva som skal plukkes ut i analysen (Johannessen et al., 2018, s. 280). En tilnærming jeg bruker mye i denne studien, er å zoome inn og ut av datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 280). Det ligger en dynamisk tilnærming til materialet i det, etter intervjutekstene blir redusert inn i kategorier og studert på nært hold, skal igjen disse elementene bindes sammen til en ny helhet (Jacobsen, 2018, s. 198).

Det siste nivået dreier seg om selve formuleringen av problemstilling og metode for innsamling av data. Min problemstilling er: Hvordan erfarer og gjennomfører seks ansatte i ungdomsskolen det tverrfaglige temaet livsmestring i læreplanverket Fagfornyelsen? Valg av spørreordet **hvordan** peker i retning av kvalitativ metode, der informasjon fra få enheter kan gi mye kunnskap om hver enhet (Thagaard, 2018, s. 16).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Den kvalitative tilnærmingen retter oppmerksomheten mot det dagligdage og kulturelle ved menneskets tekning, læring, kunnskap og handling, og sier noe om hvordan vi oppfatter oss selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 30). Kvale og Brinkmann beskriver det kvalitative forskningsintervju som et håndverk, som læres gjennom praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s.36). Min erfaring når jeg sammenligner første og siste intervju, understreker at det er en læringsutvikling. Fokuset var et annet i begynnelsen da situasjonen var ny. Selve intervjuet er en prosess der kunnskapen blir produsert i et samspill mellom intervjueren og informanten. Det foregår en intersubjektiv og sosial erkjennelsesprosess. «Et semi-strukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet foregår som en samtale der intervjuguiden sirkles inn på temaet for forskningsprosjektet. De åpne intervjuet egner seg når det er relativt få enheter som skal undersøkes, når interessen rettes mot hva den enkelte sier, og når vi er ute etter hvert intervjuobjekts fortolkning og meningstilleggelse av spesielle fenomener (Jacobsen, 2018, s. 146–147).

Jeg har valgt semi-strukturert form på intervjuet, fordi det passer best til det jeg ønsket å finne ut i forhold til problemstillingen min. Fokuset mitt ligger på å få tak i den enkeltes forståelse og fortolkning av læreplanen, og hvordan det viser seg i undervisningen. Jeg bet meg merke i Kvale og Brinkmanns påstand om at jo kortere spørsmålene er og jo lengre svarene er, jo bedre blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Det er et asymmetrisk forhold i intervjuet. Intervjueren sitter med vitenskapelig kompetanse om temaet, og styrer samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Rollene er definerte med spørsmålsstiller og svarer. Hva slags rolle jeg skulle ha som forsker reflekterte jeg også over. Kvale og Brinkmann presenterer to ulike posisjoner intervjueren kan ta, enten som gruvearbeider eller reisende. Jeg landet på at jeg ønsker å delta i samtalene som en reisende, som en bidragsyter i kunnskapskonstruksjonen som foregår under intervjuet, der jeg kan oppdage nytt landskap og endres ved å lytte til andres fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71–73).

3.3 Intervjupersoner og utvalg

I utgangspunktet ønsket jeg å planlegge strategisk i forhold til hvem jeg skulle intervju. Jeg så for meg en fra skoleledelsen og en lærer fra tre forskjellige skoler, plassert innenfor ulike demografiske områder. Jeg ønsket å se på en skole på et lite sted, en i småby, og en i storby. To fra samme skole ville gi et inntrykk av skolen fra to ulike synsvinkler fra lærerens ståsted og fra administrasjonsperspektivet, det virket også interessant å se på lokale tilpasninger i forhold til størrelsen på stedet skolen lå. Jacobsen snakker om dette som steg en i utvelgelsesprosessen (Jacobsen, 2018, s. 179). Jeg tok kontakt med aktuelle skoler via e-post direkte til skolenes rektor. Da jeg ikke fikk svar fra noen av skolelederne, måtte jeg skifte strategi. Jeg tenkte at direkte kontakt ville gi flere positive svar, etter egen erfaring med en lærers travle hverdag forstår jeg godt at en forespørsel på mail eller på et teammøte blir oversett. Systematikken i å få intervjuet en fra ledelsen og en lærer fra samme skole gikk jeg bort fra, og jeg tok kontakt med lærere jeg kjenner for å spørre om de kunne høre med noen på sin skole om å delta. På den måten ble utvalget av intervjupersoner representanter fra litt forskjellige yrkesgrupper i skolen, som alle har direkte kontakt med elever og som må forholde seg til livsmestring som tema. En kom til etter plutselig svar på en mail jeg hadde sendt, så da fikk jeg med en assisterende rektor. Etter et intervju på en ungdomsskole, kom jeg tilfeldigvis i snakk med en helsesykepleier som akkurat hadde vært i 8.klasse og undervist i temaet livsmestring. Jeg ble interessert i å undersøke hennes tilnærming til temaet, så jeg fikk med henne som en av informantene. For å kunne skaffe kunnskap om hvordan ungdomsskolene forholder seg til temaet livsmestring, er det en forutsetning å intervju dem som står midt i situasjonen, kriteriene mine for utvelgelse er i tråd med respondentenes tilknytning til problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180).

Jeg endte opp med seks informanter fra fire forskjellige skoler, som ligger i tre ulike kommuner, de er mellom 36 og 58 år gamle:

- Pilotintervjuet tok jeg med Astrid, som er spesialpedagogisk ansvarlig ved sin skole, hun har lærerutdanning, og mastergrad i tilpasset opplæring. Hun har jobbet som lærer i 21 år, de siste 10 årene ved en ungdomsskole. Hun jobber på en skole i en bygd, med omtrent 230 elever.

- Kine er yrkesrådgiver ved sin skole. Hun har jobbet ved samme skole i 22 år, og har mange av disse årene vært kontaktlærer. Hun har lærerutdanning og videreutdanning i ledelse og veiledning. Hennes skole ligger i en småby og har omtrent 320 elever.
- Tina har ti års yrkeserfaring, og er utdannet allmennlærer. Hun er kontaktlærer og det er ca. 400 elever ved skolen hun jobber ved, den ligger i en småby.
- Aud er også kontaktlærer, hun tok allmennlærerutdanning i voksen alder, og har jobbet som lærer i 15 år. Hun har søkt videreutdanning for å bli lærerspesialist. Aud jobber ved den samme skolen som Astrid.
- Ida er helsesykepleier, hun har jobbet som det siden 2003. De siste tre årene har hun jobbet med ungdom. Hun er kollega med Kine.
- Kaia er assisterende rektor, hun har 12 års erfaring fra skolen delvis som kontaktlærer. Av tilleggsutdanning har hun master i samfunnsfagdidaktikk, og lederutdanning. Hennes skole har omtrent 360 elever og ligger i en småby.

Selv om utvalget ble sammensatt av intervjupersoner som meldte sin interesse og dermed besto av personer som syntes temaet hørtes aktuelt ut, anser jeg spredningen i alder og informantenes ulike roller i skolen som interessant og med på å skape bredde og variasjon i datamaterialet. Det at jeg fikk så mange som fire skoler representert i undersøkelsen, ser jeg også på en styrke når det gjelder å få et bredere inntrykk av hvordan de ulike ungdomsskolene forholder seg til de tverrfaglige temaene i læreplanen.

3.4 Intervjuguide

I et semi-strukturt intervju er det sentralt å lage en intervjuguide som inneholder faste punkter, i en bestemt rekkefølge, men med muligheter for å følge intervjupersonens refleksjoner (Jacobsen, 2018, s. 150). Jeg startet med å sette opp ulike temaer jeg ønsket å komme inn på. Før pilotintervjuet, delte jeg inn i disse områdene: Innledende spørsmål og begrepsavklaring, inntrykk og erfaringer fra egen skole, personlige erfaringer og synspunkter. Under hvert område hadde jeg ulike stikkord, jeg minnet meg selv flere ganger om problemstillingen underveis for å sikre meg at intervjuet berørte de fenomenene jeg undersøker i oppgaven.

De innledende spørsmålene starter med at informantene selv definerer hva de mener livsmestringsbegrepet innebærer. Jeg ønsket også å høre deres oppfattelse om hvorfor temaet ble innført, og om de vet noe om arbeidsprosessen fram til innføring i læreplanen.

Det andre samtalepunktet, handler om inntrykk og erfaringer fra egen skole. Her er jeg ute etter hvordan skolen har tilnærmet seg temaet, og forberedt seg på innføringen. Jeg spurte om organisering og ansvar, og hvem som følger opp at det som skolen har bestemt blir gjennomført. Holdningen i kollegiet og blant elevene til arbeid med livsmestring spurte jeg om, og om det er noen merkbare kjønnsforskjeller i tilnærmingen. Innenfor dette punktet spurte jeg også om ordlyden i Fagfornyelsen, og om informantene synes den er presis og konkret nok til å sikre elevene en god opplæring i livsmestring.

Det siste hovedpunktet handler om personlige erfaringer og synspunkter. Her reflekterer informanten rundt betydningen av oppmerksomhet rundt temaet, og om de tror det faktisk kan være til hjelp for elevene. De fikk også muligheten til å skissere hva de tror kan være den ideelle måten å nærme seg livsmestring. Negative erfaringer og kommentarer til kritikken som har kommet fra ulike retninger i forhold til temaet blir de også spurt om her. Jeg ville også høre hvilke egenskaper informantene synes det er viktig at elevene besitter når de går ut av 10.trinn.

I løpet av pilotintervjuet kom det opp et par åpenbare punkter jeg ikke hadde tatt med så jeg gikk ut over intervjuguiden for å få med disse områdene. De dreide seg om observasjoner rundt eventuelle kjønnsforskjeller i undervisningen, og hos kolleger i deres oppfatning av det å undervise

i livsmestring. I tillegg ønsket jeg tilbakemelding rundt om oppdraget som er gitt i Fagfornyelsen er tilstrekkelig konkret til at ungdomsskolene kan gjennomføre en god undervisning i temaet, og om informantene trodde de ulike skolene omhandler temaene noenlunde likt. Jeg la til disse punktene i intervjuguiden etter pilotintervjuet.

3.5 Intervjuene

Før samtalene forberedte jeg meg på å bruke noe tid på å skape en god stemning for intervjuene, slik Thagaard er opptatt av (Thagaard, 2018, s.99). For å få fram nødvendig informasjon, trenger intervjupersonen å kjenne på trygghet, at det som skal sies er interessant og at synspunktene som kommer fram ble godt tatt imot. Jeg var opptatt av å være godt forberedt slik at jeg kunne følge opp utsagnene som kom. Problemstillingen til oppgaven og informasjon om samtykke, fikk intervjupersonene på mail på forhånd, så var det opp til den enkelte hvor mye de ville forberede seg til samtalen.

3.5.1 Pilotintervjuet

Pilotintervjuet gjennomførte jeg i en privat setting, med en slektning. Jeg ønsket å komme i gang med intervjuene, så da ble det en god løsning selv om jeg har en personlig relasjon til henne. Hun er veldig opptatt av temaet, samtidig som hun har skrevet en masteroppgave tidligere, så jeg kunne få tilbakemelding fra henne på intervjuguiden og hvordan jeg la opp og gjennomførte samtalen. Jeg hadde sendt problemstillingen til henne på forhånd, slik at hun var forberedt på den. Jeg var opptatt av å ha en dempet rolle underveis i samtalen, og at jeg skulle unngå kommentarer og bekræftende ord underveis. For å gi respons på det som ble sagt, var jeg bevisst på blikk-kontakt, nikk og smil underveis (Jacobsen, 2018, s. 157). Jeg tenkte også på at hun trengte tid fra jeg stilte spørsmålet til hun var i gang med svaret sitt, så jeg lot det være stille mens hun fant formuleringene. Det var jeg veldig fornøyd med, jeg fikk tilbakemelding på at jeg var rolig og tålmodig, et par ganger virket det som jeg var på nippet til å si noe i hennes tankeprosess, men hovedinntrykket hennes var at jeg hadde tålmodigheten til å vente (Jacobsen, 2018, s. 157). Pilotintervjuet ga mye informasjon, så jeg ønsket å innlemme det i oppgaven.

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene kom i rask rekkefølge etter hverandre. Fire av disse intervjuene fikk jeg gjennomført i en ansikt-til-ansikt sammenheng, mens det siste måtte gjennomføres på Teams på grunn av en negativ utvikling av smittesituasjonen av covid-19 i området. Jeg opplevde det som en fordel å komme fysisk ut på skolene for å gjennomføre samtalene, for å kjenne på atmosfæren på de ulike skolene og blant lærerne. Før intervjuet startet snakket vi litt løst og fast, noen av informantene synes det var litt ubehagelig og uvant med opptak, så jeg trygget dem på at det bare var jeg som skulle høre, og at det mest ubehagelige for meg er jo å høre min egen stemme i opptak. Jeg informerte også om at det var helt i orden at de tenkte seg litt om etter at jeg hadde stilt et spørsmål, slik at de ikke skulle bli stresset av stillheten etter at spørsmålet var ferdigstilt. Jeg minnet også på at det er lov å trekke seg når som helst, og ga informantene mulighet til å stille spørsmål før lydopptaket startet.

I begynnelsen av opptakene spurte jeg om tillatelse til å ta opp samtalen, og de ga samtykke til det. De ulike intervjupersonene reagerte ulikt på de forskjellige spørsmålene. Noen måtte ha tilleggsopplysninger fra meg om hva jeg mente med et spørsmål, men det var ikke ett av dem som skilte seg ut så jeg hadde muligheten til å justere for senere intervjuer. Lengden på samtalene ble ulik, alt etter som hvor mye den enkelte informant hadde å komme med. Når det ble sagt noe jeg ønsket å høre mer om, tok jeg tak i utsagnet og stilte oppfølgingsspørsmål, eller ba om utdypinger.

I og med at jeg tok opp samtalene, valgte jeg å ikke notere noe særlig underveis, men konsentrere meg fullt og helt om å være til stede i interaksjonen mellom informanten og meg. Dette strider med Jacobsens råd om at notering sender signaler om at det som blir sagt er interessant, og som kan oppmuntre til enda dypere refleksjoner (Jacobsen, 2015, s. 157). Jeg valgte å støtte meg på Thagaard, som hevder at notater i løpet av intervjuet fører til at konsentrasjonen blir rettet mot skrivingen, og at man kan miste viktig informasjon (Thagaard, 2018, s. 112).

Jeg ønsket at intervjupersonen skulle ha en rolle i intervjuet som læreren, der personen oppmuntres til å ta opp spørsmål de synes er relevante, og la stemmen bli hørt. Både intervjuer og respondent bidrar, og det blir en samtale mer enn et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 123). Før

opptakeren ble slått av, spurte jeg om det var noe de opplevde de ikke fikk sagt når det gjaldt tankene de hadde rundt livsmestring i skolen. Det var det ingen som hadde.

3.6 Analyse av intervjuene

Analysearbeidet starter allerede under innsamlingen av dataene (Thagaard, 2018, s. 151). Underveis i intervjusituasjonen foregår tolkningen av hva informanten forsøker å fortelle. Dette arbeidet fortsetter gjennom hele forskningsprosjektet. Det kan dukke opp spørsmål som gjør det nødvendig å gå tilbake for å se på enkelte utsagn, og kanskje ta kontakt med respondenten igjen for å kvalitetssikre forståelsen av dataene som er samlet inn.

3.6.1 Transkribering

Jeg tok opp samtalene på UIOs diktafon-app, som sender lydopptaket til nettskjema. Det er en sikker måte å lagre intervjuene på. Opptak, anonymisering og lagring av data har foregått etter retningslinjene til NSD. Selve transkriberingen gjorde jeg fortløpende, for å ha selve samtalen friskt i minne. Kvale og Brinkmann sier noe om faren for at noe informasjon kan gå tapt i overgangen fra tale- til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s 204-205). I tillegg til å transkribere ganske rett etter samtalene, skrev jeg en liten refleksjon av inntrykket mitt etter intervjuene. Jeg markerte intervjupersonens utsagn og mine i to ulike farger, så det ble visuelt lett å få oversikt over hvem som sa hva. Jeg skrev inn nøleord og lyder, samt registrerte pauser og uthalte ord. I begynnelsen var jeg svært nøye i dette arbeidet, men det skjedde en endring av hva jeg opplevde som relevant underveis som gjorde at jeg kuttet noen av lydene og uthalingene som virket uviktige. Jeg beholdt markering av ord som ble kraftig betont, for å understreke hvor tyngden i setningen ligger hos intervjupersonen. Det å transkribere opplevdes svært nyttig i forhold til å bli kjent med dataene. Postholm understreker viktigheten av å gjøre dette selv, hun sier at det i løpet av transkripsjonsarbeidet vil det foregå kontinuerlige analyser (Postholm, 2010, s. 104).

3.6.2 Koding og kategorisering

Tilnærmingen til koding og kategoriseringen av datamaterialet, har i stor grad vært en induktiv prosess, i og med at det er informantenes uttalelser som danner grunnlaget for analysen (Thagaard, 2018, s. 153). Etter å ha lest gjennom utskrifter av intervjuene, startet jeg med å notere i teksten, og markere avsnitt jeg syntes var viktige eller utsagn jeg stilte meg undrende til og ville finne mer ut av. I kodingen ligger det en inndeling av teksten og notering av stikkord i forhold til hva informanten sier (Thagaard, 2018, s. 153). Johannesen mfl. fremhever kodingen der å skaffe seg oversikt er viktig. Det en spørsmålsdrevet prosess, viktige data skal settes ord på og ny innsikt skal generes (Johannessen et al., 2018, s. 285). Det relevante skal skilles ut og kodes grundigere (Johannessen et al., 2018, s. 287). Forskeren bør stille seg to sentrale spørsmål. 1) Kunne man laget kodingen før kodingen? Her bør svaret være nei, hvis ikke har antakelig forskeren forutinntatte meninger om hva resultatene skal bringe. 2) Skjønner man hva dataens konkrete innhold er bare ved å lese kodingen? Her bør svaret være ja, for å kvalitetssikre kodingen (Johannessen et al., 2018, s. 291).

Etter å ha gjennomgått flere intervjuer, er det mulig å begynne å se fellestrekk av temaer eller synspunkter respondentene har. Jeg brukte problemstillingen aktivt, for å finne ut hva som blir sagt om hvordan de oppfatter livsmestring i læreplanen. Sier de noe om hvilken holdning de har til temaet, og hva synes de er viktig å formidle til elevene? Jeg så også etter hvordan de oppfatter skolens tilnærming til livsmestring, og hvordan de organiserer læreplanarbeidet. Jeg reflekterte etter hva som er hovedinnholdet i den enkeltes intervju, og hvordan det viser seg i de ulike svarene. Jeg vekslet mellom å forsøke å se helhetlig på datamaterialet, til å gå ned på de ulike delene og få med detaljer. Dette er et arbeid som fortsetter helt til oppgaven er ferdig. Det er nyttig å ta opp igjen intervjutekstene, kanskje husker jeg et utsagn halvveis som jeg vil sjekke konteksten det ble sagt i.

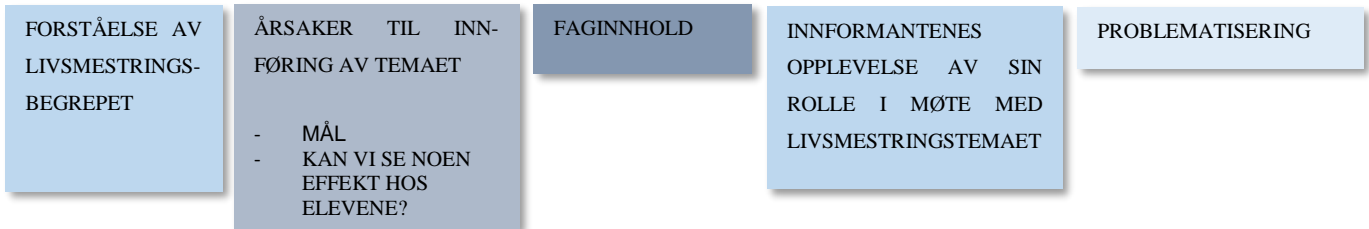
Etter å ha gjennomgått tekstene og redusert innholdet til mindre enheter, så jeg over det jeg hadde notert og begynte å skrive inn elementene på et A3 ark for å se om dataene naturlig kunne plasseres i kategorier. I kodefasen settes fokus på detaljene, mens når det er tid for kategorisering zoomes oppmerksomheten ut igjen for å se hvordan dataene kan settes i sammen igjen til en helhet

(Johannessen et al., 2018, s. 294). Jeg prøvde meg litt fram, og landet på fem kategorier, med noen undergrupper under den ene. Etter kodingen av meningsinnholdet er gjennomført, fortsetter arbeidet med aksial koding der sammenhengen mellom kategoriene og underkategoriene blir mer synlige (Postholm, 2010, s. 89). Hvordan kategoriene henger sammen trer også klarer frem i dette stadiet av analysen.

3.6.2 Rapportering

I rapporteringen er det viktig å skape en ryddig struktur der temaene og undertemaenes innhold presenteres i en naturlig rekkefølge (Johannessen et al., 2018, s. 301). Den første kategorien handler om *definisjon av livsmestringsbegrepet*, som jeg mener er svært sentralt i forhold til å forstå den enkeltes utgangspunkt for tilnærmingen til temaet. Kategori nummer 2 handler om *hva respondentene tenker er årsaken til at temaet har fått en plass i fagplanen*. Som en forlengelse av årsaken trekker jeg inn målet for undervisningen og *hvilken effekt de ser hos elevene* som undergruppe i denne kategorien. Den tredje kategorien er *faginnholdet i undervisningen*. Tenker de ulike skoleansatte likt om hva slags innhold livsmestringstemaet skal bestå av, eller er det store variasjoner? Fjerde kategori har overskrift *informantenes plassering av sin egen rolle i undervisningen i livsmestring*. Skolenes tilnærming til temaet og hvordan informantene opplever denne, sier mye om hvilket fokus livsmestring får på den enkelte skole og hvor mye innsats som legges inn for at det skal få en plass i undervisningen. Den siste kategorien har jeg kalt *problematisering*, der intervjupersonenes forståelse av de kritiske innvendingene som har kommet fra ulike miljøer mot innføring av livsmestring som tema i skolen kommer til syne. Tre valgte kritiske innvendinger ble informantene bedt om å kommentere. Ved å ta standpunkt til kritikk, sier informantene mye om sitt syn på læreplanen, og hvordan de oppfatter den ideologiske bakgrunnen for innføringen.

Kategoriene jeg valgte ser slik ut:



Drøftingsdelen hører også med til rapporteringen. Den er bygd opp i samme struktur som presentasjonskapittelet. Utgangspunktet for drøftingen er funnene jeg har valgt ut i dataene, for så å belyse dem med teori og forskning for å forsøke å svare på problemstillingen. I denne prosessen var det ekstra viktig for meg å løfte blikket innimellom og huske utgangspunktet mitt for å gjøre denne undersøkelsen. Jeg merket at det var lett å bli fanget av detaljer, så jeg minnet meg selv stadig om utgangspunktet mitt; interesse for elevers utvikling og mestring av livet sitt. Tanken på det var til hjelp i valgene som måtte tas underveis (Johannessen et al., 2018, s. 305).

3.7 Kvalitetsvurdering av prosjektet

I kvalitative studier vurderes kvaliteten ifølge Thagaard ut fra forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). *Reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er begreper som er til hjelp i denne vurderingen. Reliabilitet handler om at måten datainnsamlingen har foregått på er transparent og at rapporteringen viser hvordan intervjuene har foregått (Thagaard, 2018, s. 181). Jacobsen bruker begrepet *pålitelighet* som begrep når han skal forklare det samme området i den metodologiske drøftingen (Jacobsen, 2018, s. 390). Han utdyper ved å henvise til trekk ved undersøkelsen som kan ha innvirkning på resultatene i undersøkelsen. *Ledende spørsmål* kan være eksempel på uheldig påvirkning fra forskeren. Jeg har forsøkt å ikke lede informantene en bestemt retning, samtidig som jeg har spurt spesifikt om funn jeg har gjort i et annet intervju, for å sjekke om denne informanten kan bekrefte oppfattelsen eller meningen jeg fant hos den første intervjupersonen.

Forskeren tar utgangspunkt i situasjonsbestemte betingelser, som gjør at datainnsamlingen har en induktiv tilnærming (Postholm, 2010, s. 26). Betingelsene for tolkningen av de ulike dataene skjer ut fra forskerens referanserammer, og medfører at studien blir verdiladet og aldri kan være helt nøytral eller objektiv (Postholm, 2010, s. 27). I og med at jeg har undersøkt et område som har opptatt meg i flere år, kan jeg ikke si at jeg har nærmet meg temaet med en helt åpen tilnærming. Jeg har forsøkt å stille meg undrende og nysgjerrig på informantenes meninger, men jeg kan ikke utelukke at jeg kan ha stilt spørsmål der egne synspunkter har vært synlige. Kvale og Brinkmann presiserer at «intervjueren [bør] være kritisk overfor sine egne forutsetninger og hypoteser under intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48), det har jeg forsøkt å være.

Begrepsmessig og intern gyldighet kaller Jacobsen det neste diskusjonsområdet for å se på kvaliteten i prosjektet (Jacobsen, 2018, s. 390). Validitet er begrepet Thagaard bruker om det samme (Thagaard, 2018, s. 181), og utdyper videre at gyldigheten av resultatene og tolkningene vi gjør er med på å vise om prosjektet kan sies å gi et korrekt bilde av ontologien, og om annen forskning kan bekrefte inntrykket. Ved å beskrive teoretiske ståsteder vi bruker i analysen, og vise hvordan de danner grunnlaget for tolkningene og konklusjonene vi trekker, styrkes validiteten til forskningen (Thagaard, 2018, s. 189). Posisjonen forskeren har i forhold til miljøet som studeres er også med på å avgjøre kvaliteten på funnene og anvendelsen av disse (Thagaard, 2018, s. 181). Etter 21 år i ungdomsskolen anser jeg informantenes arbeidsmiljø som godt kjent, jeg opplever meg på innsiden og ikke en som står på utsiden og betrakter et fremmed miljø. En konsekvens av det kan være at jeg som forsker er mindre åpen og mer oppmerksom på de funnene som er gjenkjennelige for meg (Thagaard, 2018, s. 190).

Det siste kvalitetskriteriet er overførbarheten av forskningsresultatene (Thagaard, 2018, s. 193), eller ekstern gyldighet som Jacobsen kaller det (Jacobsen, 2018, s. 390). Kan funnene jeg har gjort og konklusjonene jeg trekker gjøre seg gjeldende for andre lærere og skoler? Det er vanskelig å gi et eksakt svar på det, mine informanternes tolkning av spørsmålene sammen med mine tolkninger og analysevalg av dataene, gjør det ikke mulig å gjenkjenne mønstre i dataene (Thagaard, 2018, s. 194), men ifølge Gobo som Thagaard refererer til er det betydningen av sosiale praksiser som danner grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 194). Funn som handler om læreres og skolars tilnærming til en ny læreplan kan det hentes ut informasjon om i denne studien, også

spenningen som oppstår mellom læreres travle hverdag og hva de oppdager når de stopper opp og inntar et metaperspektiv i forhold til egen praksis. Validiteten i denne masteroppgaven er utvilsomt størst for meg, med mye ny kunnskap om både læreplanarbeid, teori knyttet til livsmestring og hvordan andre lærere forholder seg til læreplanen.

Jeg har brukt to begreper i denne studien som representerer ulike paradigmer og som kan virke motstridende: konstruktivisme som bakenforliggende vitenskapsteori, og sosialkognitiv læringsteori som er teorien Fagfornyelsen knyttes til. I denne masteroppgaven står konstruktivismen som måten å se ulike menneskers livsverden på, og jeg oppfatter informantenes uttalelser i et sosialkonstruktivistisk lys. Det dannes i det et skille mellom kunnskapen og det vi vet om kunnskapen. Konstruktivismen som et paradigme plassert mellom positivismen og kognitivismen ser på kunnskap som konstruert i møtet mellom mennesker i sosial samhandling. Den er ikke gitt, og er i stadig fornyelse og endring. Mennesket blir sett på som aktivt handlende og som en del av et fellesskap som gjør at flere i samme miljø kan dele oppfattelsen av et begrep eller fenomen (Postholm, 2010, s. 22). Postholm argumenterer for at kvalitativ forskning hører hjemme i et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 126), det er også der jeg vil plassere mitt vitenskapelige ståsted. Samtidig representerer teorigrunnlaget i oppgaven et annet paradigme som jeg viser til i kapittel 2. Jeg skiller her mellom hvordan jeg ser på funnene i denne oppgaven, og hvilken teoretisk bakgrunn læreplanen har.

3.8 Etske vurderinger

Etikk betyr karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). «Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). At forskeren har en grunnholdning til hvor sentralt det er å gjøre etiske vurderinger underveis i prosjektet, er en forutsetning for at en studie blir gjennomført på en måte der forskningen og informantene blir ivaretatt. Det er flere hensyn å ta når det gjelder etiske vurderinger i forskning. Helt grunnleggende er at ikke oppgaven er et plagiat. Forskningsresultatene skal presenteres redelig og som et resultat

av eget arbeid (Thagaard, 2018, s. 21). Det betyr at det ikke er tillatt å bruke andres ideer, hypoteser, forskning, begreper eller teori uten å henvise til kilden materialet kommer fra. De neste vurderingene foretas i sammenheng med informantene. Thagaard oppsummerer internasjonale retningslinjer i tre punkter: Det skal være informert samtykke, datamaterialet skal behandles konfidensielt og mulige konsekvenser for respondenten skal klargjøres (Thagaard, 2018, s.22). Informasjon om prosjektets hensikt og formål skal gis, samt bruk av funnene. Informantene skal vite at det er greit å trekke seg fra prosjektet når som helst i prosessen (Jacobsen, 2018, s. 47). I min oppgave er jeg ikke ute etter opplysninger av privat karakter så jeg er ikke pålagt de strengeste forskrifter til oppbevaring av data, men jeg må likevel behandle opplysningene med den største respekt, sikre at ingen utenom meg får tilgang til dem, og behandle alle utsagn på en ordentlig måte.

3.8.1 Informert samtykke og konfidensialitet

For å opptre innenfor etiske grenser, er det en forutsetning å informere deltakerne i studien hva den skal brukes til, og hvilket formål studien har, før samtykke gis (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg har understreket at det er mulig for informantene å trekke seg når som helst i prosessen. I tillegg fikk de tilsendt skjemaet jeg utarbeidet til informert samtykke. Alle opplysninger som kan avsløre noe om intervjupersonens arbeidsplass eller kommunetilhørighet, anonymiserte jeg i transkriberingen. Det medfører at informasjon om selvutviklingsprogrammet den ene skolen er en del av, har blitt fjernet i transkriberingsprosessen for at ikke skolen skal kunne identifiseres. Ingen av intervjuetekstene inneholder navn på intervjuperson eller skole.

3.8.2 Konsekvenser av å delta i prosjektet

For mitt prosjekt anser jeg faren for at konsekvensene av å delta i studiet kan være negative, som små. Jeg har hatt en åpen og spørrende holdning til informantene, og jeg tror ingen av dem har hatt en følelse av ubehag etter intervjuets slutt. Tvert imot kan det å delta i en slik studie bidra til å få satt ord på sin situasjon, og ha en lyttende tilhører til sine erfaringer med et fenomen virke positivt og stimulerende (Thagaard, 2018, s. 26). Samtidig er det viktig å huske på at områder som blir berørt i samtalene, kan trigge ubehagelige følelser hos informantene, særlig hvis forholdet til

temaene oppleves som konfliktfylte. En vurdering av sårbarheten til intervjupersonene bør foretas underveis i prosessen, i mitt tilfelle var alle erfarne i sitt yrke, og ønsket å delta fordi de har interesse for temaet.

Det kan også være nyttig å tenke gjennom slutningen en som forsker foretar ut fra datamaterialet. Å omtale utsagn tatt ut av kontekst, kan føre til at deltakerne i studien ikke kjenner igjen det de har ytret. De har god beskyttelse i prinsippet om informert samtykke, og når samtidig forskeren er bevisst ansvaret om å beskytte integriteten til informantene, bør det ligge til rette for et uproblematisk forhold mellom partene (Thagaard, 2018, s. 27). Jeg kan ikke se hvor det skal være noe å reagere på i mitt prosjekt, men jeg kan jo aldri vite helt sikkert at jeg tolker og forstår datamaterialet helt i tråd med intensjonen.

3.8.3 Forskerens rolle

Hvilken rolle forskeren tar i prosjektet, sier Postholm avgjøres av hvilken tradisjon prosjektet utføres innenfor (Postholm, 2010, s.142). Det er mange mellomposisjoner fra det å være fullstendig på sidelinjen, til å være en fullverdig deltaker i studien. I en fortolkende tankegang, er det naturlig at forskeren inntar en rolle som deltakende observatør. Thagaard refererer til Holstein og Gubrium som bruker begrepet aktiv intervjuing, for å presisere interaksjonen som foregår under en forskningssamtale. Begge parter deltar og er bidragsytere i at intervjupersonens erfaringer blir tydeliggjort (Thagaard, 2018, s. 89). I et konstruktivistisk syn på kunnskap, oppstår den i kontakten mellom mennesker. Slikt sett er det nødvendig med dialog for å kunne frembringe nye oppdagelser.

Forskeren har ansvaret for å presentere funnene på en etisk etterrettelig måte. Det betyr kritisk utvelgelse av datamateriale, og ikke strategisk utvelgelse for å styre prosjektet i en bestemt retning (Jacobsen, 2018, s. 52). I utgangspunktet er dette et tema jeg har gjort meg opp en del tanker om på forhånd, jeg har også erfaring fra arbeidet med temaet i egen praksis, så jeg stiller ikke helt åpen og objektiv i møte med informantene. Selv om jeg ikke er nøytral, mener jeg at jeg har klart å være åpen i forholdet til datamaterialet, og at informantenes syn kommer tydelig fram i rapporteringen. Jeg var underveis i intervjuene opptatt av at jeg ikke skulle lede intervjupersonene inn på bestemte

spor. Det kan nok hende jeg likevel har vært påvirket av mine egne erfaringer, en forsker går ikke til et prosjekt uten å ha med seg et sett av verdier og oppfatninger (Jacobsen, 2018, s. 52). Jeg har forsøkt å unngå partisk subjektivitet der forskeren bare ser etter det som understreker hans egen mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239), mens heller etterstrebe en perspektivisk subjektivitet innebærer at forskeren velger ulike perspektiver, stiller ulike spørsmål til teksten og kommer med ulike konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 239–240).

Kapittel 4 Presentasjon av funnene

I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene i forskningsintervjuene, og presentere dem i inndelte kategorier og underkategorier, knyttet opp til problemstillingen. De samme kategoriene vil komme igjen i kapittel 5, denne gangen med en drøfting i forhold til teori og forskning som jeg gjorde rede for i kapittel 2. Den enkeltes *oppfattelse av hva livsmestring dreier seg om*, danner grunnlaget for tilnærmingen til temaet og er første kategori i intervjubearbeidelsen. Videre kommer informantenes *kjennskap til årsakene til innføringen av livsmestring i Fagfornyelsen*, basert både på den enkeltes personlige erfaringer, og *kunnskapen de har om arbeidsprosessen fram til den ferdige læreplanen* som kategori to. Inn under denne kategorien, kommer intervjupersonenes mål og ønsket resultat av undervisningen. Det synliggjorde behovet for fokuset på elevenes livsmestring, henger sammen med hvor de vil med undervisningen. Videre i kategori tre er det relevant å se på *hvilket faginnhold de ulike skolene har valgt*. *Hvilken rolle intervjupersonene ser seg selv ta i forhold til livsmestringsundervisning* er kategori fire, her blir det også synliggjort hvor langt skolene har kommet i arbeidet med de tverrfaglige temaene, og hvordan de legger opp til en felles strategi, eller om den enkelte lærer har autonomi i forhold til hvordan og hvor mye livsmestring skal komme til syne i undervisningen. Den siste kategorien er basert på *ulike kritiske innvendinger mot at livsmestring skal inn i skolen*, hvor informantene kommenterer denne kritikken.

4.1 Forståelsen av livsmestringsbegrepet

De ulike informantenes uttrykker egne definisjoner av livsmestring, der en del av innholdet er samsvarende eller overlappende. Dette var det første spørsmålet i intervjuguiden, hvor de ble bedt om å fortelle om sin forståelse av hva som ligger i livsmestring. Astrid sier hun forstår livsmestring slik:

Gi ungdommene kompetanse slik at de kan ha en god fysisk og psykisk helse, som igjen vil gjøre dem i stand til å ta gode valg i møtet med ulike utfordringer som kommer i livet.

Hun uttrykker at kompetanse er noe som elevene kan oppnå, gjennom den personlige utviklingen de kan gjennomgå etter opplegg i ulike temaer. En følge av denne prosessen vil være bedre fysisk og psykisk helse, noe som vil istandsette elevene til å ta gode valg. Astrid knytter forståelsen av begrepet opp mot oppdraget hun ser at hun skal utføre som lærer.

Kine, Tina og Kaia inkluderer mestringsbegrepet i sine refleksjoner. Kine er opptatt av nåværende situasjon for elevene, og sier:

Du skal kunne mestre en hverdag her og nå, mestre livet slik det er. Kjenne at det du driver med er ok for deg.

Tina konkretiserer hva elevene trenger å lære for å fungere nå, og for å klare seg senere i livet:

Ved å snu om på begrepet blir det å mestre livet, mestre alt fra praktiske ting, til det å takle egne følelser og lykkes med samhandling med andre. Kunne ta ansvar for seg selv, og etter hvert kunne starte eget bo og være selvstendig.

Hun snakker videre om at livsmestring er noe som er en del av oppdragelsen helt fra begynnelsen av livet, etter hvert bidrar barnehagen til å lære ungene å fungere i et sosialt fellesskap, og se at ikke alle er like som en selv. Hun sier også noe om at for mange går livsmestringsprosessen automatisk, men en god del trenger hjelp til å bli kjent med seg selv, kunne definere følelser og sette ord på hvorfor ting oppleves vanskelig.

Aud har en kort definisjon:

Kunne få til livet sitt på best mulig måte, og være klar til å møte det som kommer.

Etter spørsmål om hva hun tenker det betyr for en ungdom, legger hun til at det handler om å takle de kravene skolen, hjemmet, venner stiller, og presset fra sosiale medier. I forventningene fra skolen legger hun å møte opp i tide til undervisning, følge opp arbeid og innleveringer. Hun snakker om skolen som en jobb, og at det er arbeidsforberedende å kunne tilpasse seg skolens krav.

Ida har sammenfallende synspunkter med definisjonen til Aud:

En måte å takle livet på og hva det innebærer med alder, utvikling og ting vi måtte møte.

I livsmestring ligger det å kunne tåle endringer, livet er ikke statisk men i stadig forandring.

Kaia definerer livsmestring slik:

De skal mestre livene sine, og så vil det være innenfor ulike områder da. De skal mestre å håndtere penger, de skal mestre sin egen psykiske og fysiske helse, de skal være kjent med seg selv, vite hvem de er, styrker de har, hva tror man på og hva tror man ikke på. Holdninger og verdisyn som styrer valg i forhold til rusmidler og andre ting. Dette må de ta stilling til gjennom livet, og forsøke å ha gode liv – hva nå enn det er.

Hun konkretiserer med eksempler på hva ungdommene må takle for å mestre livet sitt med målet i sikte som er å leve et godt liv, det kommenterer hun med «hva nå enn det er», og viser med det at ikke hun – eller skolen kan definere hva som er et godt liv for den enkelte.

Fellesnevnerne for alle informantene er at livsmestring dreier seg om å kunne møte ulike utfordringer som kommer i forskjellige stadier i livet. For å kunne oppnå det, er det viktig å kjenne seg selv og sine egne verdier, sin fysiske og psykiske helse og kunne bruke verktøy på en hensiktsmessig måte i møte med vanskelige følelser og relasjoner.

4.2 Årsak til innføring av livsmestringstemaet

Alle intervjupersonene opplever at omfanget rundt ungdommenes utfordringer er økende, og at det derfor er nødvendig med et fokus på psykisk helse og utvikling av robusthet i skolen. Det er ulikt hvor mye de har fått med seg av den politiske og faglige prosessen i forkant, med Ludvigsen-utvalgets Fremtidens skole og resultatet av denne rapporten.

Astrid husker at hun har vært på foredrag med Sten Ludvigsen, og at han presiserte at for framtiden vil samfunnet være annerledes, og preget av hyppigere endringer, noe som fører til at elevene må lære andre ting for å kunne forberede seg på dette:

Nå må elevene lære seg andre ting for framtidig skole, enn det de har lært til nå.

Kine har ikke klart for seg hvilken prosess som har foregått i forkant av utformingen av Fagfornyelsen, men har meninger om hva som har gjort at det er nødvendig å få det mer merkbart inn i skolen:

Det å skulle ta gode valg er en del av fagplanen, og da må du ha god livsmestring – ikke minst for å kunne lære.

Hun uttrykker at ungdommene må være i modus for å lære, og det krever en balanse i personen som mange trenger veiledning for å oppnå. Videre reflekterer hun rundt hvorfor det er flere som sliter, og peker på foreldregenerasjonen, og inkluderer seg selv som mor til tenåringer. Hun mener oppdragelsen der problemer pusses unna for ungene, og at de ikke lærer å møte motstand gjør dem til skjøre mennesker. For 30-40 år siden var det ikke aktuelt å ikke møte opp på skolen selv om man ikke hadde det helt bra, i dag er det mange som sliter med skolevegring. Ungdommene trenger å lære seg å stå i ting, at det går an å utføre arbeid selv om deler av livet kan være vanskelig.

Tina peker på statistikken, og at det er mange som sliter med psykisk helse. Ungdommene har problemer med å mestre både hverdagen sin og den digitale verdenen, så det er et stort behov for å sette søkelyset på dette. Det samme fokuset har Aud hun merker forskjell på de 15 årene hun har jobbet i ungdomsskolen. Hun viser også til at et resultat av at mange ikke mestrer de utfordringene de får, blir at de kommer til å trenge profesjonell hjelp senere i livet.

Jeg tror at tida på ungdomsskolen er superviktig, nesten kanskje den viktigste perioden når det gjelder det å lære seg noe du kan ta med deg videre i forhold til å mestre framtida. Hjernen er under ombygging, det er kaos og da er de mottakelige for hjelp og råd.

Ida er helsesykepleier, og har ikke Fagfornyelsen som sitt arbeidsdokument. Hun kan likevel tenke seg hvorfor livsmestring har fått en plass i fagplanen:

Jeg tenker det handler om at det er økt fokus på hvordan vi lever livene våre på best mulig vis, og at man ser en økende vanske med å leve disse livene våre da. Jeg tror det må ha

noe å gjøre med at vi ikke bare ønsker å behandle, men også forebygge eller stoppe noe som er uheldig, men heller gi det mening eller vekst.

Kaia har jobbet aktivt med den nye læreplanen, som medlem av læreplangruppa i samfunnsfag, og også i gruppa som jobbet med kjerneelementer.

Gjennom Ung-data har det vist seg over flere år at vi har en veldig flink generasjon på vei, de er flinke til å følge regler, de gjør det dem blir fortalt, det er mindre bruk av rusmidler, samtidig så er det en økt rapportering av mental uhelse, det er flere som strever med egne liv.

Hun sier videre noe om foreldrerollen, og at den utøves på en måte som gjør at elevene ikke får øve seg i å stå i motstand og at de derfor ikke har verktøyene til å møte ulike utfordringer.

De vet ikke hvordan de skal være triste, eller hvordan de skal håndtere konflikter med en medelev.

Alle informantene er innom den uheldige utviklingen de ser i hva ungdommene tåler av belastninger, og at de virker hjelpeløse i møte med situasjoner som er påregnet i livet. Her trekkes foreldrenes oppdragelse inn som en opprettholdende faktor, og flere snakker om betydningen av tidlig innsats i barnets liv for å få gitt dem nødvendige verktøy.

4.2.1 Mål/ønsket effekt av arbeidet

I en forlengelse av begrunnelsene for hvorfor vi har fått livsmestring inn i fagplanen, ligger målene som et ønsket resultat av fokus på sosial og emosjonell utvikling, og hvilken virkning vi ønsker at det skal ha på elevene våre.

Alle intervjupersonene er opptatt av normalisering av vonde følelser. Det å kjenne at en ikke er alene om å ha det vanskelig, og at det er påregnet å ha dager som oppleves tunge, er viktig for ikke å sykeliggjøre normale opp- og nedturen i livet. Ved å sette fokus på hvordan ulike emosjoner kjennes i kroppen, kan skuldrene bli lavere og tankene rundt følelsene snus slik at opplevelsen av situasjonen endres.

Ett av de siste spørsmålet i intervjuguiden handler om hvilke egenskaper intervjupersonene ser for seg elevene bør ha når de går ut av ungdomsskolen. Disse egenskapene er ikke definert som et spesifikt mål de skal nå, men det kan være nyttig å se hvor man vil elevene skal være ved avslutningen av et løp, for å sikte inn en retning for undervisningen.

Astrid jobber på en skole som har vært en del av et opplegg der målet er at elevene skal bli kjent med seg selv og egne verdier, utvikle god selvfølelse både hos seg og andre, bli robuste og tørre å gjøre egne valg. Hun presiserer at det er viktig å kunne skille mellom det som er normale følelser, og det som er avvikende slik at det kan være lettere å be om hjelp hvis det skulle være nødvendig. I tilbakemeldinger fra elevene, er det flere som uttrykker at de har fått verktøy de kan bruke i møte med noe de gruer seg for, eller kanskje i vanskelige forhold til venner. Programmet de jobber etter, skal gi elevene økt trygghet og mestringstro i utfordrende situasjoner. Egenskapene som trekkes fram som ønskelig at elevene har etter endt ungdomsskole, er evnene til å skape gode rutiner for seg selv, det å bry seg om seg selv og kunne gi seg selv det nødvendige av mat, drikke og søvn. Det å kunne vurdere hva som skal til for at en dag blir god, og kunne påvirke egen situasjon.

Kine er rådgiver, og har målsettinger i elevenes retningsvalg for videre utdanning knyttet til livsmestring. Hun er opptatt av at elevene skal ta valg basert på egne ønsker og sterke sider. For å kunne få til det må de både kjenne seg selv, og kunne stå for sitt valg uavhengig om vennene velger en annen skole. Av egenskaper, nevner hun det å være selvstendig og kunne ta gode valg, ett og ett skritt av gangen, og ikke være så redd for å velge feil. At de kan velge smart i forhold til rus og kunne tåle litt motgang og være trygge nok til å gå ut av komfortsonen for å komme seg videre i livet.

Tina er kontaktlærer, og er veldig opptatt av elevenes relasjon til henne. Ett av hennes mål er å kunne være en god samtalepartner, slik at hun kan hjelpe elevene i vanskelige situasjoner. Hennes erfaring er at det er nyttig for dem å få si noe om vonde erfaringer, frykt og usikkerhet, elevenes funksjonsnivå bedres når det er kommunikasjon om de elementene som kan stå i veien for læring. Av viktige egenskaper, trekkes selvstendighet fram også her, i tillegg til det å være trygg i seg selv og at en er bra nok. Det er viktig å kunne ordne opp i det som skjer i livet. Hun har et ønske om at

elevene etter hvert får internalisert verktøy, slik at de takler utfordrende situasjoner på en bedre måte, uten å tenke over det.

Aud er også kontaktlærer, hun er opptatt av elevenes daglige funksjon og hvordan de blir påvirket av det som skjer rundt dem. I møte med situasjoner som kan virke skremmende, jobber hun med for eksempel nyhetsstoff for at ungdommene skal bearbeide det som skjer rundt omkring og føle på mindre frykt. Skolen hun jobber på har også klare mål knyttet til prosjekter, der elevene skal jobbe med personlig økonomi, og lære seg hva som er nødvendig for å skape seg en trygg framtid økonomisk. Lærerne på trinnet følger med på elevene i forhold til matinntak, en lærer spise med elevene hver dag for å se at alle får i seg noe. Dette er en del av et mål om at ungdommene skal utvikle gode vaner, og forebygge problemer som har med spising å gjøre. Hun påpeker også at med små råd kan stressnivået senkes, kanskje ved oppmerksomt å trekke pusten godt noen ganger, eller ha fokus på om skuldrene er avslappet eller ikke. Slike teknikker kan gjøre elevene roligere og kan gi bedring av søvnkvaliteten. Hun nevner å kunne gjennomføre oppgaver, være presis i oppmøte og innleveringer, forholde seg til regler og være et godt medmenneske som egenskaper en elev gjerne må ha utviklet når ungdomsskoletida er over.

Ida tenker også at et mål med å sette fokus på livsmestring er å kunne skille mellom vanlige psykiske reaksjoner og alvorlig psykisk sykdom. Andre effekter fra undervisningen kan være at ungdommene får et bedre begrepsapparat rundt hva som skjer i kroppen når vi føler noe. I en-til-en samtaler som helsesykepleier blir målsettingen en annen, alt etter hva elevene trenger veiledning til. Her trekkes også relasjon fram som en vesentlig faktor, for å kunne stå i en posisjon til å kunne gi råd, må det være en tillit fra elevens side. Når det gjelder viktige egenskaper, trekker hun igjen fram det hun oppfatter ungdommene understreker som avgjørende: evnen til å bygge gode og sunne relasjoner i familie og blant venner. Det å være trygg er også viktig, da kan det være en forutsetning at en lærer seg å kjenne igjen ulike følelser og hva det gjør med seg.

Kaia er assisterende rektor som også underviser klasser i fag. Hennes skole har laget en plakat der de har reflektert rundt hva som skal kjennetegne elevene som går ut av deres skole. I denne arbeidsprosessen har både driftsutvalg og elevråd hatt sine innspill, og lærerne forplikter seg til denne plakaten som arbeidsdokument. Hovedteksten er:

Elevene skal være åpne for læring, kjenne seg selv, bidra i samarbeid og ta samfunnsansvar.

Videre utdyper de målene, her er et utvalg som blant annet hører inn under livsmestringstemaet.

Elevene kan tilegne seg og anvende nye kunnskaper og ferdigheter, mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. De kan vise forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning, og tørre å prøve og feile. Elevene kjenner seg selv med gode relasjonelle ferdigheter, med egne meninger, selvrespekt og tro på seg selv, med opplevelse av psykisk stabilitet og sosial trygghet. De kan mestre eget liv, samarbeide, gjøre andre gode, ta selvstendige valg, ta andres perspektiv og vise empati for annerledeshet. Elevene har utholdenhet og robusthet.

En fellesnevner for hva de ulike skoleansatte uttrykker er av målsetting for å jobbe med livsmestring, er at oppmerksomhet og bevisstgjøring rundt følelshåndtering og vanskelige situasjoner faktisk vil gi elevene hjelp til å takle hendelser i livet sitt bedre. De har stor tro på at ved å bli bedre kjent med seg selv og egne reaksjoner er en styrke i møte med andre. Det er også enighet i at robusthet er noe elevene trenger, slik at de har motstandskraft når livet oppleves vanskelig. Flere fokuserer også på at elevenes opplevelse av normalitet er sentralt. Det er helt normalt å være lei seg innimellom, det er også vanlig å synes noen oppgaver i livet er kjedelig eller vanskelige å få til. Å grue seg er en følelse som er ubehagelig, men den er ikke farlig. Ved å bevisstgjøre elevene på hva man må regne med i livet, og hvordan forstå når det er nødvendig å søke hjelp, er det lettere å godta at ikke alt oppleves like bra alltid.

4.3 Faginnhold

Innholdet i livsmestringstemaet varierer mellom de seks informantene og de fire ulike ungdomsskolene som er representert. Kontaktlærernes hyppige kontakt med elevene skiller seg ut fra de andre respondentene, fordi de har muligheten til stadig å plukke opp ulike temaer, både i det kontinuerlige arbeidet med å skape et godt og trygt klassemiljø, og i fagene. Det er noen temaer

som er sammenfallende for alle. Psykisk helse er et tema alle mener har en plass i livsmestringsundervisningen.

Astrid er spesialpedagogisk ansvarlig ved sin skole, og hun er også sertifisert til å undervise i opplegget skolen er en del av. Hun mener at livsmestring i en stor grad blir dekket i disse timene, men ønsker at kontaktlærerne skal ta med seg det elevene lærer over i andre timer og fag. Innholdet i opplegget har et treårig løp, med progresjon og fokusendring underveis. Ved oppstart i 8.klasse dreier det seg i stor grad om å bli kjent med seg selv og andre, finne sin plass i miljøet, og hva kan du uttrykke med kroppsspråk. Elevene blir utfordret til å tørre å gjøre ting, det skal alltid være mulig å si nei. I 9. dreier fokuset mot framtida, og hva det vil si å ha en drøm om noe og følge den drømmen. Samtidig er det en utvikling av det som ble startet i 8.klasse. det kan for eksempel være en visualisering av ubehagelige situasjoner, som kanskje å avholde et framlegg, og samtale om de følelsene en slik setting kan skape. Framtidsplanene blir konkretiserte i 10.klasse, og elevene tar stilling til hva de ønsker å fylle livet sitt med. Hva av det de har lært er det viktig å ta med seg videre.

Kine underviser på 10.trinn dette året, og jobber derfor ikke etter Fagfornyelsen enda. Det betyr ikke at hun ikke er opptatt av livsmestring, men hun har ikke satt seg inn i fagplanene for de enkelte fagene. I form av sin rolle som rådgiver, er utdanningsvalg ett av fagene hennes, og der er det et stort fokus på livsmestring. Det går på å avdekke kjente og ukjente sider ved seg selv, og kartlegge hvilken retning evnene og interessene til den enkelte går. Samtidig er det samtale rundt ulike dilemmaer, der elevene må ta stilling til hva de selv mener og begrunne dette. Skolen har fokus på psykisk helse ved at elevene arrangerer temadager, der det er en veksling mellom aktiviteter, aktuelle filmer med bearbeidelse og kafé der elevene sitter rundt bord og trekker samtaletemaer elevene har gjort i stand.

Tina er som tidligere nevnt kontaktlærer, og jobber kontinuerlig med livsmestring i fagtimer og som miljøbyggende tiltak. Hennes skole har vært en pilotskole i utprøving med arbeidet med de tverrfaglige temaene, så de har opparbeidet seg mye erfaring i å ha et bevisst livsmestringsfokus. Nettvett og digital oppførsel er en del av arbeidet på 8.trinn, det samme er pubertet, kropp og utvikling. På 9.trinn er det et prosjektarbeid som omhandler psykisk helse, som ender opp i en

forestilling. 10.trinns fokus er personlig økonomi, og de gjennomfører et samarbeidsprosjekt der elevene skal lage en fiktiv familie, kjøpe bolig, skaffe seg jobb og sette opp et budsjett. I tillegg bruker lærerne livsmestring koblet opp mot andre temaer. Hun hadde et ferskt eksempel, der de så på Rådebank, en NRK-serie som har gutters psykiske helse som hovedtema. De hadde utarbeidet et opplegg som ble gjennomført i norsk/samfunnsfag, der ulike fagtemaer som appell i norsk ble trukket inn, samtidig som de snakket om selvmord, psykiske lidelser, hva man kan gjøre hvis en i vennekretsen sliter, hva er vanlige problemer, og når er det på tide å søke hjelp.

Som den andre kontaktlæreren i denne oppgaven, viser også Aud at hun mener livsmestring er en stor del av arbeidet. Innholdet i det kan være å bistå elevene i å løse opp i konflikter, snakke med dem når de er i sorg av noe slag, tilrettelegging av ulike tilpasninger den enkelte trenger for å komme gjennom en vanskelig periode, eller et utfordrende arbeid. Det er økt fokus på oppgaver som også rommer mennesket og dets forhold til ulike fagtemaer, for eksempel miljø, mennesket og naturen som viser en tydeligere dreining mot at vi lever midt i utfordringer, og at vi må forholde oss til dem. I norskfaget bruker de tid på å se på medias bruk av virkemidler, hvordan de spiller på frykt for å få folk til å lese artiklene. Da koronaviruset kom, avdramatiserte klassen situasjonen sammen ved å analysere overskrifter, for å forholde seg nøkterne til omstendighetene

Helsesykepleieren Ida følger et årshjul som er laget for kommunen, der hva som skal tas opp på de ulike klassetrinnene er ført inn. På 8.trinn er fokuset hjernens funksjon, hvordan den er innrettet med tre etasjer for sanser, følelser og tanker og hvordan disse jobber sammen hele tiden. Hun underviser også om hva som er viktige ingredienser i en dag, for å forebygge plager: snakke med et annet menneske, gjøre en tjeneste for noen, nok aktivitet, nok hvile, og å lære seg noe nytt.

..og så glemmer vi det litt når det koker da.

Kaia er opptatt av at de tverrfaglige temaene skal implementeres i fagene, og at det ikke skal defineres så tydelig til enhver tid hva som arbeides med når. De jobber med utarbeidelsen av en årsplan der de ulike temaene skal få plass i faglige emner. Innholdet skal reflektere hvilket trinn opplegget gjelder for, det er stor forskjell fra 8. klasse til 10. Ved hennes skole ser de hvordan alle de tre temaene henger sammen, og er gjensidig avhengige av hverandre. De mener at temaene

gjenspeiler store samfunnsutfordringer i vår tid og at det er naturlig å trekke inn relevante oppgaver som dreier seg om flere av de tverrfaglige temaene samtidig. Av nåværende opplegg trekkes det fram arbeid med det å leve sammen, seksualitet og kjønnsidentitet. De har også økonomiprojektet *Å sette bo* på 10.trinn. Et eksempel på opplegg der flere temaer kommer inn, er at elevene lager en framtidsby der fokuset er tilgang på vann. Hvordan går det an å spare, og hvor mange er det plass til i denne byen. Her er både bærekraft og livsmestring inne, sammen med samfunnsfag og matematikk.

4.4 Informantenes oppfatning av sin rolle i livsmestringstemaet

Det er variasjon i opplevelsen av ordlyden i læreplanen, og om den er konkret nok i bestillingen til skolene i hva som forventes av omfang og innhold i de tverrfaglige temaene.

Astrid og Aud kommer fra samme skole, der de i flere år har jobbet med et program som skal fremme utvikling hos elevene når det gjelder livsmestringsrelaterte temaer. Dette har ført til en oppmerksomhet rundt dannelsesoppdraget til skolen, og at lærerne er mer oppmerksomme i forhold til trivsel og elevenes psykiske helse. Aud er kontaktlærer og mer opptatt av den daglige kontakten med elevene og fokuset på livsmestring som hele tiden er til stede. Begge uttrykker at arbeidet i et program hjelper på personalets fokus på livsmestring, men at lærere som er inne i prosjektet og lærere som kun observerer gjennomføringen har ulikt eierskap til det. Astrid mener det er noe å hente i videreføringen av det elevene lærer i øktene med programundervisning, hun kunne ønsket seg at kontaktlærerne tok opp igjen det som blir gjennomgått av verktøy. Aud opplever at livsmestring er noe det jobbes med hele tiden, og hun tror det gjelder for alle kontaktlærere at de hjelper elevene med å takle utfordringer som dukker opp underveis. Astrid mener Fagfornyelsen ikke gir konkret nok informasjon om livsmestringstemaet, hun tror det kommer en pakke etter hvert som konkretiserer hva og hvor mye som skal gjøres. Aud mener læreplanen er tydelig nok, hun trekker fram hvilke mål som skal gjelde for hvert fag:

Jeg tenker det er ganske greit, for eksempel i norsk står det utforsk og reflekter over hvordan tekster framstiller ungdommers livssituasjon, utforsk språklige variasjoner.

Hun forteller også hvordan hun viser til eksempler fra egen familie, hvordan en tur på butikken kan være veldig angstfylt og hvordan det oppleves i kroppen. Elevene kan da kjenne igjen opplevelser fra eget liv, for de som ikke har kjent på angst, kan det kanskje føre til en mer empatisk tilnærming til dem som sliter. Hun trekker også fram at livsmestring er et kontinuerlig arbeid, og at hun som kontaktlærer uansett må forholde seg til situasjonene som oppstår rundt den enkelte elev.

Kine og Ida er også fra samme skole, de er henholdsvis rådgiver og helsesykepleier. Skolen har jobbet med læreplanen i modell etter en blomst, der overordnet del er midtpunktet og fagene kommer som kronblader rundt. Livsmestring har ulik plass i fagene, i noen fag tar det større plass enn i andre. Fagkoordinatoren på skolen har hovedansvaret for utarbeidelsen av de nye årsplanene, mens utførelsen er det fagseksjonene og til slutt den enkelte lærer som står for. Helsesykepleieren jobber etter en annen plan, og det virker ikke som dette arbeidet er samkjørt med skolens læreplanarbeid. Ungdomshelsetjenesten i kommunen har utarbeidet et årshjul, etter bestilling fra skolene, der de har satt opp temaer for de forskjellige årene som helsesykepleieren skal rundt i klassene og snakke om. Rådgiveren har inntrykk av at de fleste lærere mener at livsmestring er et viktig tema, men at det er spørsmål om hvilken form undervisningen skal ha. Flere lærere melder om at de er usikre på å berøre psykisk helse, hun tror det dreier seg om ulike definisjoner av hva psykisk helse betyr og at de egentlig ikke har noe imot å snakke om ulike plager elevene kan ha.

Tina er kontaktlærer ved en ungdomsskole som har prøvd ut de opprinnelig seks tverrfaglige temaene i undervisningen som et pilotprosjekt over flere år. Livsmestring er ett av temaene i piloteringen, så hun har en opplevelse av at det har vært et fokus på dette over en lengre periode. Det har likevel skjedd en endring, slik at undervisningen er mer målrettet nå. Fra å tenke at to temaer skulle prege undervisningen hvert skoleår, tenker de nå at de tre temaene kommer tilbake alle tre årene på ungdomsskolen. Noen større prosjekter er lagt inn i skolens tre-årige plan. Trinnlederne er videre ansvarlige for at de tverrfaglige temaene blir plassert inn i årshjulet, og så er det opp til fagseksjonene å planlegge temaer som tar for seg de sidene av livsmestring teamet er enige om at skal dekkes. I tillegg er det stadige drypp, i form av samtale rundt forskjellige utfordringer ungdommene kommer ut for. Det kan for eksempel være noe som skal gjøre klassemiljøet tryggere, dilemmaer rundt relasjoner, eller kanskje problemer med nettbruk. Hun

oppfatter kollegaene som samstemte i at livsmestring er et viktig tema, og at diskusjonene rundt dreier seg om hvordan de kan hjelpe elevene best mulig. I forhold til om læreplanen er tydelig nok i formuleringene, sier hun:

Hvis en tenker på læreplanen i norsk for eksempel, så er det veldig stor valgfrihet i hva vi skal gjøre, men samtidig innenfor noen rammer. Jeg vil ha den valgfriheten da, jeg vil ha det rommet. Så er det ikke sikkert vi får den boksen vi putter eleven inn i, men jeg vil ikke ha dem der heller.

For henne betyr det mye å kunne impulsivt hente opp en serie som har kommet, eller noe som dukker opp i media. Hun uttrykker at det er en hjelp til å engasjere elevene.

Kaia har også et inntrykk av at livsmestringstemaet er godt forankret i kollegiet. Samtidig er det varhet i å behandle temaer lærerne ikke har kompetanse i, som psykisk helse. Skolen har jobbet grundig med overordnet del, og hva som ligger i begrepene som trekkes fram, som dybdeløring og hva det er å jobbe tverrfaglig.

Alle de begrepene vi på sett og vis må få under huden da. Og så har vi gått inn i hver enkelt fagplan for å finne hvordan de tverrfaglige temaene defineres i hvert fag, sånn at det er på fagets premisser, og på den måten fordele litt ansvar og sikre at det blir en rød tråd i måten vi jobber på fra 8.til 10.

4.5 Problematisering

Diskusjonen rundt livsmestringstemaet har i perioder vært frisk. Jeg har valgt ut tre områder som har blitt kritisert, for å undersøke hvordan skolepersonalet oppfatter disse betenkelighetene som relevante. I spørsmålet om de har fulgt med på diskusjonen i media, er det ingen av dem som har noen særlig bevissthet rundt det. Likevel har de mange meninger om innvendingene jeg gjør dem oppmerksom på i intervjuene.

Det første området handler kritikk mot bruk av mestringsbegrepet, slik at det blir et fokus på elevenes prestasjon. I det øyeblikket det forventes noe, er det mulig å mislykkes. Ingen av informantene kjenner seg igjen i denne måten å se på livsmestring. Astrid sier at fokuset på livsmestring er praktisk og lagt opp til at elevene skal tilegne seg ferdigheter de får bruk for senere i livet. Når elevene forstår hva de skal bruke noe til, blir umiddelbart motivasjonen større. Kine understreker at elevene faktisk skal mestre livene sine, uten at ordet mestring må handle om prestasjon. Hun mener at hvis det blir for mye i skolen, får vi heller fjerne noe annet. Hvis ikke elevene opplever at de kan håndtere hverdagen sin, er det ikke plass til noe særlig læring. Tina forstår tanken, men hevder at tilnærmingen til livsmestring ikke dreier seg om å fikse noe, men å stå i det vanskelige. Elevene skal tilegne seg ferdigheter som sitter i ryggmargen, og som aktiveres i møte med utfordrende situasjoner. Aud framhever at skolen ikke legger vekt på mestringsdelen av begrepet livsmestring, og heller ikke bruker ordet aktivt i møte med elevene. Hun presiserer at de tar opp ulike temaer med ungdommene, og snakker om dem, kanskje om ulike måter å løse noe på men at de ikke presenterer problemer som en oppgave der elevene må finne en riktig løsning. Ida forstår at ordet mestring kan skape assosiasjoner, men mener det handler om hvordan temaet blir tatt opp i møte med elevene. Hun pleier å si at livet ikke er noe mesterskap vi er påmeldt i, det er ingen rangering. Mestring har jo også noe veldig positivt ved seg, det er et driv i det for å få noe til, uten at det handler om tapere eller plassering. Kaia opplever at kritikken er konstruert, og ikke noe skolene kjenner seg igjen i. Hun hevder også at de som deltar i debattene ikke skjønner hva er læreplan er. Hennes inntrykk er at elevene er fullstendig klar over at livsmestring ikke er noe som skal vurderes med karakter basert på hvor godt de mestrer livene sine, og at ved å jobbe med temaet blir det mindre press i ungdommene sine liv.

Det neste ankepunktet jeg spurt informantene om, dreier målet for livsmestringsundervisningen ifølge Rise, Holt og Søreide (Riese et al., 2020, s. 10) om at elevene skal bli en ressurs for samfunnet når de blir voksne. Skolepersonalet stiller seg undrende til om dette er uttrykk for et reelt dilemma i sine svar. Astrid reflekterer rundt om det må være en motsetning mellom det å være til nytte og ha det bra i livet sitt. Hun mener at ved økt livsmestring vil folkehelsen bli bedre, og flere vil være i stand til å bidra i samfunnet og at det er en situasjon som gagnar alle. Kine er enig med Astrid, hun sier:

Jeg tenker at det er en vinn-vinn situasjon. Hvis Norge kan tjene på at vi jobber med livsmestring og i tillegg ungdommene og de voksne etter hvert har det bra, tenker jeg at det ikke kan være et problem.

Tina er inne på mye av det samme, og understreker at et velfungerende samfunn må bestå av mennesker som har et godt liv og takler sin egen hverdag. Samtidig er ikke det skolens fokus her og nå, der handler det om ungdommenes ve og vel. Dette gjentas av Aud, som sier at det som er best for individet kan samtidig være best for samfunnet. Ida er enig med de andre informantene, det behøver ikke være en dragkamp mellom den enkelte og fellesskapet i denne saken. Istandsettelse av ungdommene kommer dem selv til gode i framtida. For Kaia er fokuset det gode elevene kan få med seg, i håndteringen av motgang i livet. Hun tenker at problemstillingen er misforstått, det er mulig å jobbe på flere nivåer samtidig og at konsekvensen av arbeidet som legges ned i skolen vil være et velfungerende samfunn videre.

Den siste kritiske innvendingen informantene ble stilt ovenfor, handler om bruk av teknikker og at verktøyene elevene blir presentert for ikke gjør noe med selve situasjonen de står i, men at de blir opplært i å feie det vanskelige unna ved å avlede oppmerksomheten med å gjøre for eksempel mindfulness-øvelser eller power-pose. Jeg spurte ikke konkret om dette i pilotintervjuet, men hun forteller at de lærer elevene teknikker som visualisering av vanskelige situasjoner for å se for seg og forberede seg på ulike reaksjoner. I tillegg prøver de ut ulike kroppsholdninger og kroppsspråk for å bevisstgjøre elevene på hvilke signaler de sender ut til omverdenen ved ulike uttrykk. Hun mener disse teknikkene henger sammen med andre opplegg de jobber med, og at det ikke kun er en øvelse i hvordan du skal føre kroppen. Kine sier at ved hennes skole er det gjort en del forsøk med mindfulness, med blandede tilbakemeldinger fra både lærere og elever. Hun er opptatt av hvordan det blir presentert, om det blir gjort mystisk, sært og rart eller om det blir presentert som et forsøk på å finne ro både inne i seg og i kroppen. Hun peker også på at det med avslapping ikke er noe nytt, på 80-tallet ble avslapningsøvelser mye brukt i kroppsøving, der elevene lå på gulvet og slappet av i kroppsdel etter kroppsdel. Tina mener vi er forbi stadiet der vi fokuserer på teknikker, eller hvert fall i ferd med å komme forbi det. Hun selv har ikke brukt så mange øvelser, og har heller ikke opplevd at det hun har prøvd på har fungert i noen særlig grad. Aud tror at noen lærere kanskje er vel opptatt av teknikker, men selv ser hun rådene hun gir elevene som ulike

redskaper de kan ta fram i situasjoner hvor de for eksempel føler stress. Det kan være helt enkle pusteøvelser, eller bevisstgjøring av hvordan kroppen oppleves under tannpuss. Er skuldrene lave og avslappet, eller er de anspente. Hva som fungerer for den enkelte kan variere, og det er bare små drypp som henger med resten av temaene de snakker om i forbindelse med livsmestring. Synspunktene til Ida, går mot at teknikker kan fungere forskjellig fra person til person. Det er viktig at den enkelte finner ut hva som kan redusere stresset for seg, det kan være alt fra å mekke bil til mindfulness. Hun har ikke sett mye bruk av teknikker i området hun jobber, og tror det handler om at det er lett å kaste seg på en trend når den kommer. Som med det meste av undervisningen i livsmestring, tenker hun at verktøy kan læres bort når du har en tillitsrelasjon til eleven. Da er grunnlaget lagt for å komme med råd. Kaia understreker at det ikke står noe om verken power-pose eller mindfulness i læreplanen, og at disse teknikkene har kommet som en følge av ferdige kurspakker, eller enkeltlæreres praksis. Det er ikke noe mystisk med livsmestringsopplæringen, det er å ta ungdommenes utfordringer på alvor, og vise dem ulike måter de kan tenke og handle rundt vanskelige situasjoner.

Kapittel 5 Drøfting

I et forsøk på å sette mine funn i forskningsintervjuene inn i en større sammenheng, vil jeg i dette kapitlet ta for meg kategoriene med undergrupper som er presentert i kapittel 4, og sammenligne og drøfte funnene med teori og annen forskning jeg viser til i kapittel 2 (Jacobsen, 2018, s. 391).

For oversiktens skyld gjentar jeg problemstillingen min:

Hvordan erfarer og gjennomfører seks ansatte i ungdomsskolen det tverrfaglige temaet livsmestring i læreplanverket Fagfornyelsen?

5.1 Forståelse av livsmestringsbegrepet

Intervjupersonenes erfaring med hva livsmestringsbegrepet innebærer, er sentralt for hvordan det blir jobbet med temaet i klasserommene. Det er mange fellesnevner i definisjonene: elevene skal mestre livene sine, både nå og senere, de skal være fleksible og takle omgivelsenes krav og være i stand til å ta gode valg. De skal også håndtere egen fysisk og psykisk helse. Goodlad hevder at den mest avgjørende faktoren for hvordan utførelsen av læreplanen blir gjennomført, er den oppfattede læreplan (Goodlad, 1979, s. 62). I den ligger lærernes forståelse og tolkning til grunn for hvordan læreplanen viser seg i praksis. Læreplanens definisjon er formulert slik:

Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Det er god korrelasjon mellom de skoleansattes egne forståelser av hva livsmestringsundervisning skal være i forhold til det læreplanen sier. Flere av informantene legger vekt på mestring i sin forståelse av livsmestring. Samnøy og Tjomsland viser til at det er lett å være enige om at barn og unge bør ha en opplevelse av at de mestrer livene sine, men at det ikke er like enkelt å definere livsmestring (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 20). De stiller videre spørsmål om hvem som kan si noe om et liv er mestret godt eller ikke (Samnøy &

Tjomsland, 2021, s.21). Det er ikke påregnelig at livet alltid er godt, vi møter ulike kriser som fører med seg sorg, tap og sykdom og må lære oss å forholde oss til disse følelsene. Livssmerte kaller Samnøy og Tjomsland dette, (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22) og ønsker å presisere viktigheten av læreren som rollemodell i hvordan vi skal møte vanskelige hendelser. Jeg mener det er dekning for å si at informantene tar høyde for en realistisk tilnærming til livsmestringstemaet i når de definerer livsmestring som begrep. En av dem sier at livet må takles, med alt det måtte innebære. Flere nevner at en må takle og håndtere følelser, og sin egen fysiske og psykiske helse. Det er ingen gitt sannhet at den enkeltes helse er god, uansett forutsetninger må individet lære seg å leve med seg selv med de egenskaper og utfordringer en har.

I overordnet del beskrives innholdet i livsmestringsbegrepet ytterligere:

Livsmestring skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige valg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Astrid har med alle punktene i denne beskrivelsen, og hun understreker viktigheten av kompetanseutvikling hos elevene. I denne forklaringen av kompetansen som kan utvikles fra livsmestringsundervisning, ligger det en tro på at det er mulig å utvikle ferdigheter, kunnskaper og holdninger som har betydning for både den fysiske og den psykiske helsen. Banduras triadiske teori kommer til anvendelse i det å få elevene til å forstå at de kan utvikle kompetansen sin i selveffektivitetsforventning (Bandura, 1997, s. 6). Ved å se på personlige og miljømessige faktorer, kan elevens forståelse for seg selv og egen atferd øke, slik at de kan skape endringer.

Flere av informantene knytter definisjonen av livsmestring opp mot to tidsperspektiver. Elevene skal håndtere kravene livet stiller til dem her og nå, og samtidig være fleksible nok til å møte det som venter dem senere. Overordnet del beskriver danningen som en livslang prosess der målet er enkeltmenneskets frihet, selvstendighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Slik jeg forstår denne formuleringen, skal danningen i skolen være en del av en prosess, og bidra til at den enkelte lærer seg strategier for å fortsette den livslange læringen. Rapporten fra Livsmestring i skolen (LIS) understreker viktigheten av å lære strategier og praktisk kunnskap

både for å mestre viktige utfordringer her og nå, og med tanke på en positiv effekt i et framtidsperspektiv (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 5).

LIS-rapporten beskriver begrepet livsmestring som en positiv mulighet der elevene kan oppleve at de lykkes med å gå inn i ukjente situasjoner og læringsverdener, være fleksible, kjempe seg gjennom nervøsitet og oppnå mestring i nye situasjoner (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10). Det presiseres også at utfordrende situasjoner løses ved livsmestring, og at den bygges nettopp i erfaringene tøffe tider fører med seg. Denne positive oppfattelsen finnes også i datamaterialet fra forskningsintervjuene. Lærerne melder om interesse fra elevene når de underviser i temaer som er knyttet til deres egen hverdag og hva de kan få bruk for senere i livet. Samnøy og Tjomsland snakker om nødvendigheten av å gi temaet mening (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23). Det kan blant annet gjøres ved å kombinere de tre tverrfaglige temaene, et samfunn trenger mer enn at enkeltindividet mestrer sitt eget liv. Det å delta i fellesskapet fordrer demokrati og medborgerskap, og hvis et samfunn skal ha en framtid må det være bærekraftig (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23). Ved å bruke dagsaktuelle hendelser, kan elevenes oppmerksomhet rettes mot sammenhengen i temaene, og se i praksis hvordan de går inn i hverandre. Aud er opptatt av dette, og trekker fram både hvordan hun bruker nyhetsbildet sammen med elevene, og hvordan livsmestring kommer til syne når det jobbes for eksempel med bærekraft i naturfagsemner. Kaia viser også til helheten de tverrfaglige temaene skaper sammen sentralt i arbeidet med dem. Ved løsning av reelle samfunnsutfordringer er det naturlig å se på innspill fra ulike retninger for å finne en god løsning. I oppgaven hun bruker som eksempel, skal elevene lage en framtidsby, med vanntilførsel som skal rekke til alle. For å finne ut hvordan vannet skal fordeles er det nødvendig å tenke demokratisk og på fellesskapet. Bærekraft er også en del av prosjektet, hver enkelt kan ikke bruke mer enn at alle får nok. Livsmestring viser seg i hvordan håndtere en eventuell vannmangel, og hvordan man kan forholde seg til hverandre i eventuelle konflikter.

5.2 Årsak til innføring av temaet, målet med undervisningen og kan vi se noen effekt hos elevene?

Informantene melder om at deres inntrykk er at stadig flere elever trenger støtte og hjelp fra læreren for å fungere med de kravene som stilles til dagens ungdom. I korte trekk mener intervjupersonene at de har en målsetting om at elevene skal klare å komme seg gjennom skoletida på en god måte, og legge et grunnlag for et voksenliv med deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. De mener alle at de ser en endring i elevenes håndtering av utfordringer i eget liv etter undervisning i livsmestringsrelaterte temaer. Om dette er reelle endringer, eller endringer man ønsker å se som en følge av egen undervisning, er mindre viktig. Det er prosessen å jobbe med og utvikle livsmestring som er det avgjørende i undervisningen.

5.2.1 Årsaker

Informantene bekrefter resultatene fra flere undersøkelser, der inntrykket er at stadig flere elever sliter med en opplevelse av press og stress, og at flere trenger veiledning og noen å snakke med som en følge av disse emosjonene (Eriksen et al., 2017, s. 5), (NOVA, 2013, s. 4). Det kan være nyttig å ha flere tanker i hodet på en gang: flere av normalelevne trenger mer hjelp og støtte for å komme seg gjennom utfordringer, samtidig ser vi at flere av hele elevgruppa utvikler psykiske plager i møte med vanskeligheter i livet sitt. Antall elever som ikke takler å stå foran klassen og ha fremlegg, oppleves økende. De kjenner på uro og nervøsitet, og det kreves en god del støtte og oppmuntring å få de til å gjennomføre. Intervjupersonene forteller om stadig individuelle tilpasninger i situasjoner elevene opplever som belastende. *Forskaling* kalles denne lærerstøtten, der elevens utgangspunkt bestemmer graden av lærerens inngripen (Imsen, 2014, s. 194).

Det at livsmestring og psykisk helse kommer inn og får en tydeligere plass i undervisningen, er å ta formålsparagrafen om at elevene skal være i stand til å mestre eget liv på alvor, mener Samnøy og Wold (Samnøy & Wold, 2018, s. 18). I rapporten LIS, hevder de å ha funnet at det å ikke mestre livets utfordringer kan ses som en hovedårsak til at unge sliter med psykiske helseplager. Denne påstanden bekreftes i NOVAs undersøkelser ”Ung i Oslo 2015” og Ungdata 2015 og 2016 (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 10).

I arbeidet med å få hjelpe elevene til å utvikle seg i en retning der de tåler å stå i ubehag, er det sentralt at skole og hjem arbeider med samme mål. Overordnet del kapittel 3.3, understreker viktigheten av tydelige forventninger fra skolen til hjemmet, om forventningene skolen har til oppfølgingen fra foresatte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Samtidig understrekes det at foreldrene har hovedansvaret. Informantene melder om skjøre elver, og flere av dem reflekterer rundt årsaken. Noen peker på oppdragelsen som skjer i hjemmet, og at de opplever foreldre gjør mye for at barna ikke skal oppleve ubehag. Kaia sier:

...og det her er vel som å trampe i et bed fullt av ormer, men jeg tror det har noe med hvordan man er som foreldre og, hvordan man feier unna motstand uten at ungene står i det selv. Det oppleves som de ikke vet hvordan de skal takle motstand, de vet ikke hvordan de skal være triste, de vet ikke hvordan de skal håndtere en konflikt med en medelev.

En oppdragelse der ungene ikke får trening i å møte motstand skjer ikke fordi foreldrene ikke ønsker det beste for barna sine, tvert imot, de synes det er så vondt å se barna gå gjennom noe vanskelig, at de forsøker å fjerne det som er problematisk. Dette med å streve var før i tiden en større del av forventningen ved det å vokse opp. Jørgensen (2017) hevder at barn nå er mindre robuste enn tidligere. Han går ut fra at den psykiske sårbarheten kommer som et resultat av et samfunn i endring (Jørgensen, 2017, s. 79). Dannelsesprosessen er annerledes enn den var tidligere, Jørgensen tror det kommer av at oppmerksomheten har blitt snudd innover – mot seg selv, og at barna er opptatt av hva de tenker, hva de får til og hvordan de er sammenlignet med andre (Jørgensen, 2017, s. 79). Funn i denne undersøkelsen viser at mange elever har vanskelig for å takle utfordrende relasjonelle hendelser, og belastninger som prøver og framlegg.

Kaia forteller om elever som legger et sterkt press på seg selv i at de skal være gode og lykkes på alle arenaer. Hun stiller også spørsmålet om det er så sunt at ungdommene er så lydige, de er i en overgangsalder da de etter hvert skal begynne å ta ansvar for sitt eget liv, kan hende er opprør mot foreldre en viktig fase der de blir kjent med seg selv og finner ut hva de står for og hva slags liv de vil leve. Jørgensen snakker om denne overgangen i ungdomsårene, der mange har en sensitivitet over seg. De balanserer i et spenningsfelt mellom handlekraft og sosialt engasjement på den ene siden, og et ustabil selvbilde på den andre som kan få personen til å kjenne på mismot og nedstemthet i perioder (Jørgensen, 2017, s. 76). Novas undersøkelse finner videre at

ungdomsgenerasjonen er glad i å være hjemme, de er lydige og har få konflikter med foreldrene, samtidig opplever de en psykisk belastning som plager dem i møte med kravene skolen stiller, relasjoner til venner og usikkerhet i forhold til kropp og utseende (NOVA, 2013, s. 4).

En annen årsak til innføring av livsmestring, peker på et samfunnsproblem som handler om en stadig økende gruppe unge voksne som ikke deltar i arbeidslivet. Ida peker på dette i sine refleksjoner rundt nødvendigheten av å sette fokus på hvordan elevene skal leve i et samfunn der færre arbeidstakere skal finansiere en stor generasjon eldre. En nasjon med bærekraftig økonomi er avhengig av arbeidstakere som bidrar til den felles verdiskapningen. Psykiske problemer er en vesentlig årsak til at en del ikke kommer ut i arbeid (Folkehelseinstituttet, 2016). Ludvigsen-utvalgets rapport peker på at forsørgerbyrden for arbeidsstyrken vil øke på grunn av aldersfordelingen i befolkningen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22), og understreker at mestring i arbeidslivet er ett av målene for skolegangen (NOU, 2015: 8, s. 20). Som tidligere nevnt sier flere av informantene at ett av målene med skolegangen er at elevene skal være aktive i samfunnslivet, både i arbeid og fritid. Her knyttes årsak direkte opp mot mål.

5.2.2 Mål

Intervjupersonene nevner mange mål for arbeidet sitt med livsmestring. Ett funn i intervjuene er at elevene må ha balanse i livet for at læring kan finne sted. Hvis oppmerksomheten er opptatt med noe som virker forstyrrende i livet, er det vanskelig å tilegne seg ny kunnskap (Imsen, 2014, s. 122–123). Kine er tydelig på at en balanse i livet er en forutsetning for at elevene skal tilegne seg kunnskap. Faglig læring og psykisk helse er to sider av samme sak, hevder Bru med flere (Bru et al., 2016, s. 20). Konsekvensene av at elevene ikke fungerer psykisk, kan for eksempel være dårligere faglige resultater. Bru har i en undersøkelse påvist at det er en sammenheng mellom resultater og atferdsvansker, der det ble påvist gjennomsnittlig en lavere karakter for norsk, matematikk og engelsk for elever som sliter med atferd (Bru, 2009, s. 476). Resultatene for klassene til elevene med avvikende atferd var ikke dårligere enn andre klasser, så dette blir individuelle utslag på resultatene for elevene som sliter.

Intervjupersonene understreker viktigheten av å snakke sant om livet, og at vanskelige følelser bør normaliseres samtidig som elevene må lære å skille mellom påregnet livssmerte som er håndterbart å takle på egenhånd, og når det er nødvendig å få hjelp utenfra (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 8). Ved å løfte fram problematiske situasjoner i livet og sette ord på vanskelige følelser, kan elever få veiledning til å identifisere emosjoner, sette navn på hva de føler og kanskje snakke med andre om det. Bodil Juul trekker fram at noen ganger kan en følelse som er en normal reaksjon på en vanskelig opplevelse, tolkes som psykisk sykdom (Juul, 2020). Aud bekrefter at gjennom samtale om vanskelige følelser kan elever kjenne det lettere: hun beskrev for elever i detalj hvordan det kan oppleves å ha angst, for så å få bekræftelse etterpå fra elever som gjenkjente følelser i seg selv, og erfarte at de ikke er alene om å ha det slik. Det er en trend i tiden at vanskelige følelser og tanker ikke skal ha en plass, David og Congleton hevder at det er helt usannsynlig at ikke noen av alle tusenvis av tankene som flyr gjennom hodet daglig, inneholder noe av frykt, tvil og selvkritikk (David & Congleton, 2013, s. 125). Oppfattelsen forsterkes av bildet sosiale medier og reklame gir av en velpolert tilværelse som er regissert og ikke har rot i virkeligheten (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Det er altså ikke et mål at ungdommene ikke skal kjenne på negative følelser, men at de skal romme det vanskelige.

Tina snakker om at hun har et håp om at bevisstgjøring og bearbeiding av tanker og følelser etter hvert bli automatisert hos elevene, og at de på den måten kan lettere regulere emosjonene sine. Sælebakke sier at mental hygiene dreier seg om å lære å forstå og håndtere seg selv og egne reaksjoner (Sælebakke, 2018, s. 93). I LIS-rapporten fremheves det at et mål med livsmestring er at elevene skal oppnå å mestre tanker, følelser og atferd. Tilpasningsevne hører også med som et mål (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 9). Bandura mener at det å overvåke egen læringsprosess, vil gjøre en forskjell i robusthet og kontroll av sinnet (Bandura, 1997, s. 3). I et norsk forskningsprosjekt fra 2019 vises det at økt selveffektivitetsforventning fungerer som en moderator av følelsene i belastende situasjoner (Moksnes et al., 2019, s. 4). Det kreves også en evne til metakognisjon, som er en faktor i selvreguleringen (Bandura, 1997, s. 175) der eleven reflekterer over egen tenkning og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 28). Overordnet del sier: «Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringsfølelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Flere av intervjupersonene berører elevenes evne til å ta egne valg som et mål med livsmestringsarbeidet. Det presiseres at å ta gode valg er en del av det å ta ansvar for seg selv. En nevner også det med å bli kjent med seg selv og egne verdier og holdninger, som en premiss for å velge smart. Samnøy og Tjomsland stiller spørsmål til denne delen av livsmestringsdefinisjonen, og lurer på hvordan vi plasserer alle irrasjonelle valg som gjøres hver dag til tross for at vi vet bedre (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). Et eksempel kan være at undervisning om mulige skadevirkninger av misbruk av rusmidler, ikke er en forsikring for at elevene aldri kommer til å ruse seg. Det er ingen automatikk i at livsmestringsundervisning får en direkte innvirkning på hvordan elevene lever sine liv (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). De fortsetter med å vise til at det er problematisk å legge ansvaret på den enkelte hvis valget som blir tatt ikke fører noe godt med seg, det kan føre til at du kan takke deg selv hvis du ikke får det godt i livet. Jeg kommer nærmere tilbake til denne i kategorien problematisering.

Aud viser til at ungdomsskolealderen er en ideell tid for å kunne komme med råd og veiledning, hun opplever ungdommer i tidlig tenårene som mottakelige. I løpet av skoletida er det en fordel at det blir lagt et godt grunnlag for fleksibilitet. Stadige endringer av personlige, atferdsmessige og miljømessige faktorer, vil medføre at individet trenger å justere læringsstrategier og selvregulering for å møte nye utfordringer (Zimmerman, 1999, s. 14). Kravene til individet vil variere i ulike livsfaser og personen må underveis tilegne seg de ferdighetene som er nødvendige for å få dette til.

5.2.3 Effekt hos elevene

Det er ikke slik at om man kan mye om psykisk helse, så gir det en automatisk effekt av god psykisk helse hos elevene. En avgjørende premiss er om de grunnleggende psykologiske behovene er ivaretatt hver dag i klassemiljøet (Samnøy & Wold, 2018, s. 18). Informantene har stor tro på en positiv effekt av arbeidet med livsmestring. De merker at elevenes nervøsitet for egen prestasjon dempes ved å snakke om at det kan oppleves utfordrende, og de opplever at det blir mer plass for læring når elevene ikke har oppmerksomheten sin i så stor grad rettet mot vanskelige situasjoner. Forskningsprosjektet *Resilience and perceived self-efficacy in life skills*, viser at det er en sammenheng mellom hvordan ungdommene oppfatter sin egen selveffektivitetsforventning

innenfor livsmestringsferdigheter som empati og problemløsning, og resiliensfaktorer som tilpasningsevne og engasjement (Sagone et al., 2020, s. 1). Hypotesen i studien er at forholdet mellom psykologisk motstandskraft og mestringsforventning er sett på som en av de viktigste faktorene som kan justeres positivt i ungdomsalderen. Målet er å vise hvor viktig troen på egen mestring er. Konklusjonen er at det er korrelasjon mellom disse to variablene (Sagone et al., 2020, s. 7). Faren for emosjonell sårbarhet minsker, og innsatsen bør settes inn på å utvikle selveffektivitetsforventningen hos elevene. Bandura trekker fram fire mulige kilder som vil utvikle mestringsforventning (Bandura, 1997, s.79-85). Zimmermann hevder at resiliens kan utvikles ved å jobbe med de ulike delene i trefasemodellen omtalt i kapittel 2 (Zimmermann, 2002, s. 67). Ved fokus på ulike elementer i de tre fasene, kan individets forventning om egne ferdigheter bedres, slik at opplevelsen og tro på egen mestring blir større. I dataene fra forskningsintervjuene, finner jeg ikke selveffektivitetsforventning og de ulike områdene det kan jobbes med som begreper de skoleansatte forholder seg aktivt til. Her ligger det et område som kan utnyttes i kompetanseheving til det beste for eleven.

Oppsummering

Temaet har blitt innført fordi det er en økende tendens til at ungdommene sliter psykisk, noen som bekreftes i skolens praksis, og i ulike forskningsprosjekter. Årsakene til at ungdommer sliter mer enn før, kan handle om samfunnsendringer i form av oppdragelse og inntrykk fra sosiale medier. Forholdet mellom barn og foreldre er stort sett harmonisk, og kanskje preget av at foreldrene stiller få krav til ungene sine og hjelper stadig til med å feie motstand unna. Forventningene til livet, som kanskje forsterkes av fasadene som vises frem i sosiale medier, kan gjøre at ungdommene opplever at de ikke strekker til, og at de ikke rommer det som føles vanskelig. Det er en tro i ulike institusjoner i samfunnet, at ved å bevisstgjøre elevene på psykisk helse og hva de kan gjøre for å vedlikeholde den vil gjøre elevenes situasjon bedre, og at de vil få et godt voksenliv med deltakelse i samfunn og arbeid. Teoretisk er målene knyttet opp mot selvregulering, elevene skal ved å regulere tanker, følelser og egen læring, selv kunne motivere seg til livslang læring og til å være klar til omstilling når det er nødvendig. Undersøkelser viser at undervisning og stadig oppfølging av hvordan elevene kan takle ulike utfordringer, har en effekt. Hvor mye mestringsforventning

elevene har, korrelerer med resultatene for områder innenfor resiliens, særlig når det gjelder tilpasningsevne og engasjement.

5.3 Faginnhold

Alle fire skolene som er representert i forskningsintervjuene, har tverrfaglige arbeider der livsmestring inngår. Fagfornyelsen nevner en del temaer som kan arbeides med: fysisk og psykisk helse, levevaner, seksualitet og kjønn, rusmidler, mediebruk, forbruk og personlig økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Disse temaene er nevnt av informantene, som innhold i mer planlagte arbeider. Også før innførelsen av Fagfornyelsen har det vært oppmerksomhet rundt emnene, men som Aud sier er det økt oppmerksomhet i lærebøkene og også i egen bevissthet, i forhold til å koble livsmestringsrelaterte temaer sammen med fagtemaene.

Situasjoner der livsmestringsundervisningen er i fokus, kan ut fra det intervjupersonen sier deles inn i tre kategorier. Den første handler om *planlagte opplegg* der livsmestring inngår som tema. Denne delen er fundamentert i Fagfornyelsen, som ett av de tverrfaglige temaene som skal være en del av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). I den andre viser livsmestring seg i *mange temaer det snakkes om i skolehverdagen* i klassen mer spontant, ofte basert på innspill fra elevene, eller kanskje det har vært en hendelse lokalt eller utenfor nærområdet som elevene trenger å diskutere eller bearbeide sammen med læreren. Samnøy og Tjomsland beskriver denne måten å undervise i livsmestring som å legge mening inn i temaet, sette det sammen med de andre tverrfaglige temaene, og bruke eksempler fra omverdenen for å understreke hvorfor dette er noe å snakke om i skolen (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 23). I den tredje kategorien omhandles *livsmestringstemaer i personlige samtaler*, der enkeltelever kanskje får veiledning i å håndtere en vanskelig situasjon i livet sitt. Livsmestring i denne konteksten er basert på relasjoner mellom læreren og enkelteleven, at eleven opplever seg sett, møtt, og respektert for at læreren kan oppfattes som en person det er verdt både å betro seg til, og lyttes til (Sælebakke, 2018, s. 111).

Aud og Kaia er opptatt av mentalisering, eller det å se en situasjon for seg på forhånd og gjøre elevene forberedt på hvilke reaksjoner de kan få i en gitt situasjon, og at disse reaksjonene blir ufarliggjort. Det er ubehagelig å være nervøs, men ikke farlig. Zimmermann snakker om dette når han redegjør for viktigheten av en førtenkingsfase (Zimmerman, 1999, s. 17). For å kunne få en positiv selveffektivitets-forventning, er det nødvendig å strategisk planlegge oppgaven. Når noe er nytt og utrygt, kan læreren modellere hva elevene kan foreta seg, for å bli tryggere og å oppnå større forventning til seg selv. Det er også en styrke å gjøre dette i fellesskap, den sosiale dimensjonen er sentral for innlæringen (Bandura, 1997, s. 6). Å snakke sammen om vanskelige følelser, skaper en trygghet hos den enkelte og en opplevelse av å ikke være alene om å føle det slik, jfr. Banduras tredje kilde som er nevnt i 2.1.2 (Bandura, 1997, s. 101).

Psykologforeningen har i lengre tid forsøkt å få inn psykisk helse som eget emne i skolen (Brandtzæg et al., 2017). På samme måte som kropp og helse er inne i fagplanen som temaer, bør følelser og hvordan hjernen virker være en del av undervisningen, sier Stig Thorsteinson i Bedre skole (Torsteinson, 2018, s. 8). Han hevder videre at det er en forutsetning å få læringsmål knyttet til undervisningen, for å sikre at det kommer inn i årsplanene på de ulike skolene. Samnøy og Wold mener at utgangspunktet for læring om psykisk helse, er at læreren viser god psykisk helse både ved modell-læring og normativ læring, i samhandlingen med elevene (Samnøy & Wold, 2018, s. 17). For å skape et trygt klassemiljø, er det viktig at læreren tør å gjøre feil (Samnøy & Wold, 2018, s. 20). På den måten blir læreren en rollemodell som viser at det er greit å være sårbar, og at det ikke er nødvendig å gjøre alt perfekt. Ved å være ærlig om livet og at ikke det alltid er like lett, bringes den virkelige verden inn i klasserommet og at det normale er å føle smerte og tilkortkommenhet i blant (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21–22).

Intervjupersonene har varierte tilbakemeldinger i forhold til å undervise om psykisk helse. Hvilket faglig nivå undervisningen skal ligge på, og hvilke temaer under psykisk helse som skal behandles, sier ikke læreplanen noe om. Det er en forutsetning at de som underviser har fagkompetanse i emnet, og det uttrykker flere at de ikke har. Av emner innen psykisk helse, nevner elevene angst, depresjon, selvmordstanker og anoreksi som de ønsker å lære mer om. (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 22).

Press i forhold til kropp og utseende kan inngå i flere fag, flere av de skoleansatte i denne studien nevner temaet som en naturlig del av pubertet, utvikling og seksualitet. Bandura mener det er essensielt at elevene får veiledning i hvordan kroppen forandrer seg, og også at tidspunktet for utvikling kan variere fra person til person (Bandura, 1997, s. 178). I denne fasen er kunnskap viktig, sammenligning med andre i klassen kan gjøre at noen føler de har kommet for kort – eller langt i utviklingen. Lærerne oppgir at de bruker mye tid på å reflektere sammen med elevene, og snakke om ulike sider ved det å være ungdom. Sosialkognitiv teori peker på at ungdom står i ulike veiskiller, som gjør det ekstra avgjørende med proaktiv undervisning (Bandura, 1997, s. 178). I puberteten kan mestringsforventningen også utvikles, i interaksjon med psykososiale faktorer.

En av informantene kommer med et eksempel fra en reaksjon hun så hos en elev da de jobbet med temaer som handlet om vanskelige situasjoner: hun tok kontakt med han etter timen, og fikk en veldig god og nyttig samtale der han fikk satt ord på noe som var vondt for han. Kontaktlæreren bruker anledningen livsmestringsfokuset på klassenivå, til å veilede enkelteleven i forhold til hva det var som han trengte å snakke om. Ulike temaer kan også diskuteres ved å bruke tekster i norskfaget for eksempel, eller som diskusjon i samfunnsfag eller KRLE. Ett funn i intervjuene er lærernes dreining av et tema der elevene både får undervisning og trening i et faglig emne, samtidig som de reflekterer rundt tematikk som handler om livsmestring. Ofte har elevene refleksjoner de kan komme med i fellesskap i klassen og som kan skape gode klassesamtaler, samtidig som temaene kan trigge personlige følelser og noen kan ha behov for enesamtale med læreren.

Flere informanter nevner at det må være en progresjon fra 8.til 10.trinn, fordi elevene forandrer seg så mye i denne tida. Dette tar de høyde for ved å lage et treårig årsplanløp, for å sikre at temaene blir ivaretatt. De ulike skolene rapporterer om variasjon av hvor langt de har kommet i dette arbeidet.

Oppsummering

Lærerne fokuserer på livsmestring i formell og mindre formell samhandling med elevene, i tillegg til å snakke med elever på tomannshånd. Elevene gir uttrykk for at de ønsker å lære om positive og negative sider av livet til informantene, forskningsrapporter bekrefter at ungdommene er opptatt

av slike temaer. Fagfornyelsens forslag til temaer er vel kjent for skolene, og har vært jobbet med i flere år. Ungdommene selv tar opp flere temaer de ønsker å snakke om, mange av dem går på relasjonelle forhold de synes det er krevende å få til. Psykisk helse har fått en annen aksept som tematikk det kan snakkes om uten at det er stigmatiserende. Ungdommene vil gjerne lære mer om hjernens funksjon, hvordan opprettholde god psykisk helse og hvordan håndtere vanskelige følelser. Informantene melder om at de følger nøye med når livsmestring er tema, slik at de kan fange opp reaksjoner som bør bearbeides videre.

5.4 Lærerrollen i forhold til livsmestringstemaet

Skolene som er representert i prosjektet, har hatt ulik tilnærming til overordnet del i Fagfornyelsen. Pilotskolen og skolen med eget selvutviklingsprogram, har hatt lengre tid enn de to andre i forhold til å prøve ut undervisning av livsmestringstemaer mer systematisk. De to andre skolene har brukt lang tid på å gjennomgå overordnet del, for å bygge eierskap til den i hele kollegiet. De ulike tverrfaglige temaene har blitt analysert og sett på i forhold til hverandre, og det har blitt fordelt ut ansvar til fagseksjonene som ser på både hvilke temaer som skal tas opp innenfor faget, men også hvilke temaer som behandles tverrfaglig. Planarbeidet er igangsatt, og alle informantene melder om at treårige planer som tidfester noen litt større prosjekter er under arbeid. Lærerne må ta ansvar for å få inn de tverrfaglige temaene inn i sine fag, dette arbeidet skjer på teamene, så det er i siste instans opp til hver enkelt lærer hvor synlig livsmestring blir i klasserommet. Formelt er intervjupersonene klare på at rektor har ansvaret for at læreplanen blir gjennomført, men det daglige ansvaret ligger på lærernivå. Det betyr at opplevelsene de enkelte elevene og klassene har i forhold til fokus på livsmestringstemaer, kan variere. Fagfornyelsen gir ingen føringer for tidsbruk, så det er ingen klare forventninger til hvor mange timer hver klasse skal bruke på temaet.

De ulike skoleansatte har forskjellig standpunkt til om læreplanen er konkret nok i bestillingen til skolen i forhold til en sikring av at alle elever får et godt og tilstrekkelig tilbud. Astrid uttrykker en forventning til at det utarbeides et program fra sentralt hold, som skolene skal bruke. Hun er spesialpedagogisk ansvarlig, og sertifisert i programmet skolen allerede bruker, så hun har gjort

seg gode erfaringer med slike opplegg. På den andre siden er kontaktlærerne tydeligst på at de ønsker autonomi, og til fritt å avgjøre hvordan de kan nærme seg temaet alt etter elevgruppe og omstendigheter. Denne holdningen bekreftes i undersøkelsen om lærere i nye roller, der frihetsgraden i arbeidet henger sammen med måten innførelsen i klasserommet foregår (Furu et al., 2020, s. 8). Funnene der viser at lærere trenger å være selvstendige og ha muligheter for å modifisere oppleggene som blir foreslått (Furu et al., 2020, s. 9). Tina er den som uttrykker dette klartest i intervjuene, hun vil ha valgfriheten og det rommet som ligger i læreplanen nå.

Intervjupersonene uttrykker alle at grunnlaget for god læring og trivsel i skolen handler om trygghet. For at et trygt psykososialt miljø skal dannes, står lærerens innstilling og kunnskap om miljøskapning helt sentralt, i tillegg til at de har gode ferdigheter i klasseledelse. Disse egenskapene trekkes fram som kjernekompetanser i undersøkelsen som ser på tverrprofesjonalitet i skolen (Christensen & Godø, 2021, s. 8). Bandura viser til at en viktig del av klasseledelsen handler om håndtering av det uforutsette, læreren må ha agency til å takle situasjonene som oppstår (Bandura, 1997, s. 7). Tina viser til at det å være to i klasserommet når vanskelige temaer skal jobbes med, gir en bedre mulighet til å følge opp enkelteleven som kanskje reagerer på noe som blir sagt noe om. Læreren er en rollemodell, det er informantene veldig klar over. De gir eksempler på at ved å vise egen sårbarhet og at de selv ikke er redd for å gjøre feil, bygges et raust miljø der det er rom for å teste ut egne tanker uten å være redd for at det skal bli tatt dårlig imot av klassen. Kaia understreker viktigheten av å skape et slikt miljø, ved å beskrive ungdommene med et sterkt behov for å mestre alt og få til alt de prøver på. Bare i kraft av rollen sin som lærer, er læreren en rollemodell (Samnøy & Wold, 2018, s. 20). Særlig kontaktlærerne legger vekt på den positive relasjonen de har til elevene, som legger til rette for gode samtaler og mulighet for veiledning. Samnøy og Wold mener at denne relasjonen gjør at læreren kvalifiserer for å være signifikante andre, en svært viktig person som har stor påvirkningskraft på elevene (Samnøy & Wold, 2018, s. 20).

Kontaktlærerne melder om at de synes livsmestring gjennomsyrrer arbeidsdagen deres. Med det mener de at det er stadig kontakt med elevene der de trenger oppfølging, oppmuntring, veiledning og omsorg i forhold til sin skolehverdag, og ganske ofte også i relasjonelle sammenhenger. Sælebakke snakker om at relasjonen mellom eleven og læreren er en nøkkel når det gjelder kvalitet

i skolen (Sælebakke, 2018, s. 111). Helsesykepleieren er opptatt av det samme, og mener at hun ikke kan veilede noen hvis de ikke har tillit til henne. Postholm fremhever i sin studie at relasjoner bygger på god kommunikasjon og et fokus på å løfte frem det positive hos elevene (Postholm, 2013, s. 10). Kaia legger vekt på å ha direkte kontakt med elevene. Økt bruk av digitale plattformer som en konsekvens av covid-19 og nedstengte skoler, har ført med seg annen bruk av verktøyene som for eksempel chatteprogrammet i teams, der læreren kan ta imot spørsmål fra enkelteleven, og kommunisere direkte med den. For henne har denne måten å jobbe på gitt en ny måte å få kontakt med alle på. I klasserommet er det ofte hektisk, og det er ikke sikkert alle får kontakt med læreren på den måten de trenger. En chattefunksjon kan være en arena der relasjonen mellom lærer og elev kan utvikle seg. Faglærerne forholder seg mer til temaer og prosjekter som er fastlagt, og opplever ikke at elevene tar kontakt med dem i like stor grad, når elever tar kontakt handler det mer om oppfølging i faget, og kanskje veiledning i forhold til oppgaver som skal jobbes med.

I LIS-rapporten, fokuseres det på at livsmestring bør være fagovergripende, og styrt av de kunnskapene og ferdighetene elevene skal lære (Prebensen & Hegstad, 2017, s. 6). Hvis det er mulig bør fagstoffet integreres i eksisterende fag, hvis ikke bør det holdes egne timer der livsmestringstemaer blir behandlet. Informantene har en oppfatning av at temaet ikke er kontroversielt å forholde seg til for kollegene, men at noen er tilbakeholdne når det gjelder å bruke seg selv i undervisningen av emnet. Psykologer kommenterer at det er bra elevene kommer til å lære mer om psykisk helse, men at det er enda viktigere at lærerne blir bevisstgjort på sin egen relasjonskompetanse og hvilke muligheter de har for å modellere gode strategier i møte med vanskelige situasjoner (Brandtzæg et al., 2017).

Informantene melder om usikkerhet blant lærerne i forhold til å ta opp emner som berører psykisk helse. Forklaringen på denne skepsisen handler om mangel på kompetanse innen denne retningen. Lærere opplever at de kan stå i fare for å trå feil, og kan komme i skade for å trigge følelser hos ungdommene de ikke vet hvordan de skal håndtere videre. Mer kunnskap kan hjelpe lærerne å vite noe om forebygging, og hvem som bør rettleides til å søke ytterligere hjelp. Universell forebygging er tiltak som settes inn mot hele elevgruppen, uansett om de er definert som risikoutsatte i forhold til å utvikle psykiske problemer (Andersen, 2016, s. 259). Ved at alle gjennomgår samme læringsstoff der psykisk helse og ulike lidelser er i fokus, vil kunnskapen øke i hele gruppa og de

som kjenner seg igjen i beskrivelsen av problemene vil lettere forstå at de ikke er alene om det, kunne sette ord på det og søke hjelp. *Empowerment* kalles beslutningskompetanse som kommer av økt kunnskap (Andersen, 2016, s. 259).

Ole Jacob Madsen stiller seg kritisk til at livsmestring kan læres bort, og om lærerne er de rette til å gjøre det (Madsen, 2020, s. 8). Psykologforeningen hevder på den andre siden at nettopp lærerne er de rette som kan lære barn og unge om psyken og hjernens funksjon, fordi de kan innlemme det i undervisningen og stadig komme tilbake til temaet, slik at temaet blir holdt oppe på en annen måte enn noen timer undervisning nå og da med psykolog ville gjøre (Torsteinson, 2018, s. 9). Informantene sitter med en opplevelse av at dette er noe de **må** bruke tid på, hvis ikke vil ikke elevene kunne fungere i læringssituasjoner og i møte med forventninger.

Oppsummering

De ulike intervjupersonene har forskjellig standpunkt til om læreplanen gir nok føringer til å sikre en enhetlig og god undervisning i livsmestring for alle. Skolene som er representert i intervjuene er godt i gang med arbeidet, men gjennomføringen av arbeidet med livsmestringstemaet er mye opp til den enkelte lærer og hva teamene fastsetter. Det betyr at mengden av tid som brukes på å fokusere på livsmestring vil variere både innen den enkelte skole, og mellom skolene. Det virker som lærerne er bevisst sin rolle i modellering i tilnærmingen til vanskelige temaer, samtidig gir informantene tilbakemelding om at det er ulike holdninger til å ta seg selv i bruk og åpne opp om egne opplevelser av livets utfordringer.

Informantene melder om usikkerhet blant kollegaer når det gjelder undervisning i psykisk helse. Det uttales at det ligger utenfor lærerens kompetanseområde, og at mange er redde for å si noe feil eller trigge reaksjoner i elevene de ikke vet hvordan de skal møte. Psykologforeningen argumenterer for at lærerne er de rette til å undervise om psykisk helse, de kan følge opp hele året og har relasjonene som skal til for å nå inn til ungdommene.

5.5 Problematisering

Intervjupersonene virker ikke å være så opptatt av diskusjonen som foregår i ulike sammenhenger, rundt innføring av livsmestring som tema. Det betyr ikke at de ikke har meninger om utsagnene jeg løftet fram for dem. I skolen er det etter min erfaring en pragmatisk tilnærming til en ny læreplan eller andre bestemmelser skolene må forholde seg til og ikke et fokus på ideologien som ligger bak utformingen av læreplandokumentene. Hvilke konsekvenser det nye fører til for elevene står i sentrum, og hvordan lærerne skal forholde seg til nytt innhold og nye temaer oppleves viktigere enn ideene som danner bakteppet. Ut fra svarene bekrefter informantene inntrykket mitt, de har ikke satt seg inn i hvilke politiske krefter som har preget det som skal ligge til grunn for driften av skolen.

5.5.1 Elevene får enda noe de skal mestre

Alle intervjupersonene beskriver en tilnærming til livsmestring der fokuseringen ikke ligger på mestring og kompetansemål, men som en måte å diskutere ulike ubehagelige situasjoner på og kanskje komme med innspill som gir ungdommene flere verktøy til å håndtere livet sitt. Professor i kultur- og samfunnspsykologi Ole Jacob Madsen, stiller seg tvilende til om innføring av livsmestring som en del av et tverrfaglig tema vil gjøre elevenes hverdag bedre. Han hevder at stresset og presset i skolen blir enda sterkere og nok en ting de allerede ansvarlige ungdommene må ta ansvar for (Madsen, 2020, s. 110). Mestring har etter Madsens syn tradisjonelt blitt brukt som begrep i psykologien, og at ved å trekke inn ordet legges det opp til at man kan lykkes eller mislykkes (Madsen, 2020, s. 11). En støttespiller har han i Anne Greve, som er professor i barnehagepedagogikk. Hun reagerer på at ordlyden i barnehagens styringsdokument har endret ordlyden fra «livsglede» til «livsmestring» og stiller spørsmålet: «Hva innebærer det når livet går fra noe vi skal glede oss over til noe vi skal mestre?» (Greve, 2019, s. 1). Hun framhever også mestringsbegrepet, og påpeker at følgene ved ikke å mestre livet er store og at rammene som beskriver hvem som faller utenfor og hvem som får til livet sitt fører med seg et skille, med påfølgende stigmatisering og mislykkethet (Greve, 2019, s. 2). Informantene kjenner seg ikke igjen i oppfattelsen av hvordan livsmestringstemaet jobbes med i beskrivelsene til Madsen og Greve. Astrid sier at i disse timene er det fokus på hvordan en selv møter ubehag i livet, og at det er en

praktisk tilnærming som gjør at også faglig svake elever har muligheter for å forstå verktøyene. Tina poengterer at det er måten temaet blir presentert som avgjør om det oppleves som en ekstra belastning. Fokuset er ikke at elevene skal gjøre spesielle ting som får bort det ubehagelige som hender, men at det skal være mulig å leve midt i det som er vanskelig. Trude Havik hevder at elever som får for eksempel *skolevegringsproblematikk*, mangler mestringsstrategier og uteblir fordi de er redde for å mislykkes eller få kritikk (Havik, 2019, s. 136). Ved å sette realistiske mål, unngå fokus på sammenligning og konkurranse vil hele klasse miljøet profitere på økt mestring og kontroll (Havik, 2019, s. 137).

5.5.2 Nytteperspektiv fra staten

I møte med det kritiske perspektivet på Fagfornyelsen som handler om statens mål med livsmestringstemaet, kom informantene med ulike reaksjoner. Astrid kunne forstå at målet for skolegangen i ytterste konsekvens er rettet mot nytten eleven kan få i framtida, høres kynisk ut. Helsepsykiateren henviste til problemet med at stadig flere står utenfor arbeidslivet, og peker på at de som skal bære byrden av store kull med eldre og økende levealder må mestre livene sine de også i en framtid der kanskje økonomien i Norge blir strammere. De fire andre reiste spørsmålet om det behøver å være en motsetning, og om ikke dette kan være en vinn-vinn situasjon for både individ og stat. Riese, Hilt og Søreide diskuterer Fagfornyelsen fra et mer ideologisk utgangspunkt, og viser til en forsterking av den nyliberale retningen, der ideene i skolens identitetsskaping og fellesskap må vike for bildet av idealeleven som har fullstendig kontroll over både følelser og læringsprosess (Riese et al., 2020, s. 8). I dette lyset blir ansvaret for samfunnet vårt ført over på enkeltmennesket. Fremtidens skole trekker fram en sårbarhet ved denne utviklingen ved å si: «når samfunnet på mange måter preges av individualisering kan det gi stor frihet, men også øke kravene til den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22). Jørgensen er enig i denne dobbeltheten, og hevder at økt frihet også fordrer en større grad av robusthet (Jørgensen, 2017, s. 49). Forventningspresset på den enkelte øker i takt med valgmulighetene.

Vi lever i et samfunn preget av oppbrudd, sier Jørgensen videre (Jørgensen, 2017, s. 49). Det kreves stadig noe nytt av oss, og vi må lære oss å være tilpasningsdyktige. Nyliberalisme i skolen forholder seg ikke til historien hevder Raaen og Østerud og sier videre at retningen skolen styres

ligner mer på styringen av en framtidsrettet bedrift (Raaen & Østerud, 2017, s. 4). Tanken om New Public Management som Kristin Clemet ønsket å endre styringssystemet i skolen etter i LK06 (Thuen, 2017, s. 205), bringer inn to perspektiver i norsk skole, det materielle og maktperspektivet (Riese et al., 2020, s. 3). Gjennom det materielle mener Riese m.fl. at det foregår en økonomisering av sosialt liv som skal gjelde for hele livet, mens maktperspektivet viser seg i at folk blir administrert til å regulerer seg selv til det gode for økonomien (Riese et al., 2020, s. 5). Riese, Hilt og Søreide, trekker fram diskursen om hva som er instrumentelt og ikke-instrumentelt i NOU 15: 8. Utdanningen skal både være allmenndannende, og til nytte (Riese et al., 2020, s. 8). Elevene skal støttes til en sunn og god personlig utvikling, ved at skolemiljøet er trygt og lagt til rette for danning av gode relasjoner. I første omgang høres dette ut som ikke-instrumentell tankegang, men dette skal hele tiden balanseres mot det som er samfunnets behov. Danningen i seg selv er en nytteverdi for samfunnet. «Skolen skal utvikle elevenes potensialer som mennesker, fordi dette vil danne grunnlaget for fremtidsrettede kompetanser» (Riese et al., 2020, s. 10). Det ligger under en forståelse av at selvregulering er nødvendig for å mestre livet og dermed få et innhold av arbeid, mening og lykke. Da kan også slutningen dras i forhold til det å ikke være selvregulert, da vil ikke livsmestring kunne oppnås (Riese et al., 2020, s. 11). Riese m fl. argumenterer for at ansvaret for at den enkelte elev blir ansvarliggjort for egen skolegang, lykke, helse og fremgang, noe en finner igjen i den nyliberale diskursen. Enkeltmenneskets evne til selvregulering vil stå som en løsning på samfunnsproblemene, det vil si at samfunnsansvaret blir individualisert (Riese et al., 2020, s. 11).

Denne ideologiske diskursen er det viktig at samfunnet tar, samtidig har jeg forståelse av at skolen ikke er stedet hvor refleksjonen rundt dette får størst plass. Elevenes behov og hvordan lærerne kan legge til rette for en best mulig hverdag for dem, bør alltid komme i første rekke. Kaia mener at de som uttaler seg om livsmestring i en slik retning, står utenfor skolen og ser inn og har ikke den samme forståelsen av hva en læreplan er som skolene. Hun trekker fram at de tverrfaglige temaene er på et overordnet nivå, og legges inn i undervisningen på fagenes premisser. Samnøy og Tjomsland forsøker å balansere individualisering av ansvar på en etter min mening hensiktsmessig måte, når de etterspør en utforskning hos de ulike profesjonsfelleskapene av hvordan livsmestringstemaet oppfattes, og hvilke forventninger og mål den enkelte skole og klasse

skal ha i tilnærmingen til temaet (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 21). De spør om barn og unge ikke ville streve noe med livene sine hvis alt var som det skulle (Samnøy & Tjomsland, 2021, s. 22). Et slikt utgangspunkt der begrensningene i hva livsmestring kan være er kanskje et realistisk utgangspunkt, og absolutt noe jeg mener jeg oppfattet av informantenes erfaringer.

5.5.3 Livsmestring preget av teknikker

Det siste kritiske perspektivet jeg drøftet med informantene, handler om teknikker og verktøy som brukes i livsmestringsundervisningen. Utgangspunktet for debatten er innføring av psykologiske teknikker som mindfulness, der formålet er å finne ro og kjenne på en aksept for hvordan virkeligheten er (Sælebakke, 2018, s. 60). Ole Jacob Madsen har vært en synlig kritiker av at disse teknikkene tas i bruk, han argumenterer at psykisk ubehag kommer som en reaksjon på livshendelser, og forsvinner ikke selv om personen lærer seg øvelser som skal dempe opplevelsen av å ikke ha det bra (Madsen, 2020b). Kunnskapsminister Guri Melby svarte på kritikken med et debattinnlegg der hun understreker at livsmestringsundervisning er mye mer enn yoga og mindfulness (Melby, 2020). Flere av informantene bruker øvelser som skal hjelpe elevene med å redusere stress. De kaller det ikke nødvendigvis for mindfulness, men viser at ved å kjenne etter hvordan pusten går gjennom kroppen og være bevisst på ulike muskelgruppers avslappethet, kan kroppen kjennes roligere. Aud oppfordrer elevene til å kjenne etter om skuldrene er anspente når de pusser tennene. De tar også pause i timene noen ganger, trekker pusten helt inn og puster ut. Hun sier til elevene at dette kan virke stressreducerende for noen, men at ikke alle synes det har noen effekt. Kine trekker fram kroppsundervisningen fra egen oppvekst på 80-tallet, der de enkelte ganger lå på gulvet etter en gymtime og spente av i hele kroppen. Dette som tas i bruk nå er ikke mye annerledes hevder hun, men hun understreker at det er en forutsetning at læreren er komfortabel med teknikkene som brukes. Hun har ikke tro på at ledelsen ved en skole skal bestemme en metode som skal tas i bruk i alle klasser. Det bekreftes i forskning der lærernes mulighet og rom for å selv avgjøre hva som er best for elevene ses på som en forutsetning for at lærerne gjør endringer i klasseromspraksisen (Furu et al., 2020, s. 9). Fagpersoner innenfor pedagogisk psykologi anbefaler oppmerksomt nærvær som en måte å roe ned indre stress og bare være «her og nå» (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 82). Hovedessensen er å øve opp fokuset på øyeblikket med en holdning av nysgjerrighet og aksept, uansett hvilke emosjoner som er til stede.

Grubling og bekymring kan bli redusert og dermed kan øvelsene virke stresshemmende (Tharaldsen & Stallard, 2019, s. 83). Astrid bruker bevisstgjøring av ulike kroppsholdninger, for å vise elevene at vi sender ut signaler med hvordan vi bærer kroppen vår. De snakker også om at en interessert holdning kan gjøre noe med selvtillit og egen oppfattelse av situasjonen.

Oppsummering

Informantene kjente seg ikke igjen i de kritiske innvendingene, men de mener kritikken er berettiget hvis beskrivelsene kritikerne kommer med stemmer med slik livsmestringstemaet blir behandlet i skolene. Lærerhverdagen er travel og oppmerksomheten knyttes opp mot planlegging, undervisning, vurdering og veiledning, det blir ikke så mye plass igjen til å foreta de ideologiske diskusjonene.

KAPITTEL 6 AVSLUTNING

I avslutningen ønsker jeg å peke på de funnene jeg mener er mest sentrale, og vise til noen områder jeg ser utviklingspotensialer i skolenes arbeid med livsmestring som tverrfaglig tema.

Både forfatterne av læreplanen og skoleansatte er enige om at livsmestringstemaet har en nødvendig plass i undervisning og veiledning av ungdommer. Oppfattelsen av hvorfor temaet har kommet inn i læreplanen er også korrelerende, men lærerne har en mer pragmatisk tilnærming til hvorfor temaet har fått plass, og oppleves ikke opptatt av den teoretiske bakgrunnen og heller ikke hva samfunnet som helhet ønsker å få ut av det nye tverrfaglige temaet. Jeg forstår disse prioriteringene, samtidig som jeg ser mange muligheter skolene og lærerne kan benytte seg av, ved bedre kunnskap om teoriene planene er bygget på. Banduras triadiske teori, og Zimmermanns trefasemodell setter ord på viktige prosesser hos elevene, og kan gi lærerne verktøy til å identifisere problemområder og gi veiledning i hvordan elevene kan få en best mulig utvikling videre. Å bevege seg inn i de kritiske innvendingene mot livsmestring i skolen tror jeg også ville ført til mange spennende diskusjoner i et kollegium. Ved å se på hva andre mener noe ikke skal være, kan årsaken og målene i eget arbeid tre tydeligere fram. Mangelen på oppmerksomhet i forhold til debatten i media overrasker meg litt, fordi de kritiske innvendingene går så direkte inn på hvordan skolene underviser.

De ulike intervjupersonene virker å ha en samstemmig forståelse av læreplanen og hvilke føringer den legger opp til i den overordnede delen, og i fagplanene. Goodlad oppsummerer læreplanens innhold med å vise til det substansielle med mål og faginnhold i fokus, den politisk-ideologiske bakgrunnen for læreplanen, og det tekniske der arbeidsmåter, organisering og vurdering blir behandlet (Goodlad, 1979, s. 17). Denne oppgavens forståelse av skolenes tilnærming til læreplanen, er at oppmerksomheten rettes mot det substansielle og det tekniske. Ideologien bak virker det ikke som er viet noe særlig tid. I det mener jeg ikke arbeidet med overordnet del, men bevissthet til de vurderingene som er tatt før læreplanarbeidet startet.

Senere forskning har bekreftet funn i intervjuene, som sier at skal noe nytt implementeres i klasserommet, må læreren ha frihet til å velge på hvilken måte temaet skal presenteres og jobbes

med, tilpasset deres klasse og skole. Når ikke Fagfornyelsen gir mer spesifikke bestillinger når det gjelder innhold og omfang, er det nødt til å bli forskjeller mellom skolene og de enkelte klassene. Deltakerne i denne studien viser ingen bekymring i så måte, en av dem ønsker et mer ferdig opplegg som alle skal følge, de andre holder på fleksibiliteten læreplanen åpner for. Da tar de høyde for at alle lærere mener livsmestring er et viktig område i skolehverdagen. Det er det ikke belegg for å påstå i denne masteroppgaven.

De enkelte intervjupersonene uttrykker tydelige mål for livsmestringstemaet, det dreier seg blant annet om at elevene skal håndtere kravene fra omgivelsene, og være i stand til å danne gode relasjoner til andre. I spørsmålet om hva som skal kjennetegne en elev når de går ut av ungdomsskolen, er det tydelig at det er ikke et spørsmål som ligger tydelig framme i bevisstheten. En av skolene viser til en utarbeidet plakat der de har beskrevet elevens kunnskaper, holdninger og ferdigheter når de er ferdige med grunnskolen. En tydeligere definering av disse egenskapene kan være en hjelp og rettesnor for arbeidet ved den enkelte skole når det gjelder å ha et mål å sikte mot. I diskusjonen av målene bør både forventningene og begrensningene i emnet berøres, slik at undervisningen kan bygges på et realistisk grunnlag. Læreplanens definisjoner av livsmestring korrelerer godt i forhold til informantenes forståelse. De har en grunnleggende positiv tilnærming til mestringsbegrepet, og ser på mulighetene behandlingen av temaet gir for den enkelte elev, uten å fokusere på at mestringen skal være en form for prestasjon. Det kommer fram at de ønsker elevene skal ha det godt her og nå, samtidig som det må være et fokus på hva som venter dem etter ungdomsskolen og videre inn i voksenlivet. Det er ingen andre enn en selv som kan avgjøre om et menneske har lyktes i å skape et godt liv eller ikke. Det er hver enkelt sin oppfattelse av eget liv som bestemmer det. Mestringen den enkelte skal oppnå, henger sammen med hvordan den enkelte forholder seg til egen psykisk og fysisk helse. Det er sentralt at elevene blir kjent med seg selv, og hvordan de fungerer i ulike situasjoner. Hvilke holdninger og meninger de har hvordan man til syvende og sist kan ta ansvar for livet er også viktig når det gjelder å ta aktive gode valg.

Intervjupersonene er tydelige på hvilken rolle de har som signifikante andre i elevenes liv. Særlig kontaktlærerne holder relasjonenes betydning høyt, og det er en generell enighet om at hvis veiledning skal ha noen effekt, må det være en grad av tillit til stede. Et trygt klassemiljø trekkes også fram, der det er rom for å gjøre feil og lov å vise sårbarhet. Noen funn viser lærerens bruk av

seg selv eller andre næres utfordringer som modellering for elevene. Her tyder intervjupersonenes responser på at en del lærere opplever det problematisk å åpne opp eget liv i møte med elevene. Kompetansebegrensinger i det å omtale psykisk helse er også et funn, det er en opplevelse i intervjuene at dette er et område lærerne ønsker å vite mer om.

I et samfunn som er i stor endring og med utallige valgmuligheter for den enkelte, kan det virke som ungdommene trenger mer veiledning og hjelp til å håndtere livet sitt enn det de gjorde før (Jørgensen, 2017, s. 49). Med skolepersonell som har en genuin interesse for enkelteleven og kunnskap til å hjelpe henne i riktig retning, kan det vise seg at innføringen av livsmestring som tverrfaglig emne bidrar til et samfunn der flere lever gode liv og er aktive deltakere.

LITTERATUR

- Andersen, B. J. (2016). *Informasjon om psykisk helse—Et sentralt tiltak for å fremme elevers sosiale og emosjonelle kompetanse*. I *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020: Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6415>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman and company.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens—Risiko og sunn utvikling (2.)*. Gyldendal akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(8), 766–767.
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12(4), 461. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1>
- Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (2016). Psykisk helse i skolen. I *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Christensen, H., & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærerens forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(01), 17–28.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Coppock, V. (2007). It's Good to Talk! A Multidimensional Qualitative Study of the Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society*, 21(6), 405–419. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00072.x>
- David, S., & Congleton, C. (2013). Emotional Agility. *Harvard Business Review*, 91(11), 125–128.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. von. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo

Metropolitan University - OsloMet: NOVA.

<https://fagarkivet.oslomet.no/handle/20.500.12199/3480>

Folkehelseinstituttet. (2016). *Sykdomsbyrde i Norge 1990-2013*. [https://fhi.brage.unit.no/fhi-](https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2384706/Knudsen_2016_Syk.pdf?sequence=3)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2384706/Knudsen_2016_Syk.pdf?sequence=3](https://fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2384706/Knudsen_2016_Syk.pdf?sequence=3)

Fuglsang, L., Olsen, P. B., & Rasborg, K. (2013). Introduktion. I *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene*. (3. utgave, s. 40–45). Samfunds litteratur.

Furu, E. M., Skrøvset, S., & Slettbakk, Å. (2020). Lærere i nye roller som oversettere: Hvilket handlingsrom har de for utvikling? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 1–16. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2206>

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry*. McGraw-Hill book company.

Greve, A. (2019). Hvordan kan vi lære barn å mestre livet? *Prismet*, 1, 47–52.

<https://doi.org/10.5617/pri.6856>

Havik, T. (2019). *Skolerelatert stress og skolevegring—Det sosiale aspektet ved skolen* (s. 125–143). Fagbokforlaget.

Helse og omsorgsdepartementet. (2020, oktober 23). *Folkehelse* [Tema]. Regjeringen.no; [regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/](https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/id10877/)

Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5.). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utgave). Cappelen damm akademiske.

Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.

Juul, B. (2020, juni 4). – *Psykisk lidelse kan være en naturlig reaksjon på livet*.

<https://forskning.no/a/1686269>

Jørgensen, P. S. (2017). *Robuste barn*. Cappelen damm akademiske.

-
- Klomsten, A. T. (2014). Psykisk helse—Inn på timeplanen. *Bedre skole, 1*, 10–14.
- Kunnskapsdepartementet. (1997). *L97 læreplan, generell del*.
<http://www.pvv.org/~torfer/jam-rapport-og-evaluering/annet/L97-laereplan-generell-del-bokmaal.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.). Gyldendal akademisk.
- Madsen, O. J. (2020a). *Livsmestring på timeplanen*. Spartacus forlag.
- Madsen, O. J. (2020b, august 28). *Der alle får som fortjent*. Morgenbladet.
<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2020/08/28/der-alle-far-som-fortjent/>
- Malkenes, S. (2018). *Det store manifest*. Manifest.
- Melby, G. (2020, oktober 15). *Livsmestring i skolen er mer enn yoga og mindfulness* [Leserinnlegg]. Aftenposten debatt.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/vAQdaX/livsmestring-i-skolen-er-mer-enn-yoga-og-mindfulness>
- Moksnes, U. K., Eilertsen, M. B., Ringdal, R., Bjørnsen, H. N., & Rannestad, T. (2019). Life satisfaction in association with self-efficacy and stressor experience in adolescents – self-efficacy as a potential moderator. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 33(1), 222–230. <https://doi.org/10.1111/scs.12624>
- NOVA. (2013). *Ungdata Nasjonale resultater*. Oslomet.
https://fagarkivet.oslomet.no/bitstream/handle/20.500.12199/5076/Ungdata%20nasjonale%20resultater%20NOVA-rapport%2010_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y

-
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. (2.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 127–140. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2013/02/klasseledelse_i_ungdomsskolen_-_fire_lrerres_meninger_og_op
- Prebensen, C., & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen—For flere små og store seiere i hverdagen*. (s. 56). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner.
- Rasborg, K. (2013). Sosialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi. I *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene*. (3. utgave, s. 403–434). Samfunds litteratur.
- Regjeringen. (2006, desember 13). *Kjell Magne Bondeviks andre regjering* [HistoriskRegjering]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere-regjeringer-og-historie/sok-i-regjeringer-siden-1814/historiske-regjeringer/regjeringer/kjell-magne-bondeviks-andre-regjering-20/id438739/>
- Riese, H., Hilt, L., & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i «Fremtidens skole». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 176–190. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/1717>
- Raaen, F. D., & Østerud, P. (2017). Verden av i går – har den relevans for pedagogikken i verden av i dag? - En refleksjon over vår tid som redaktører av Norsk Pedagogisk Tidsskrift fra 1993 til 2001. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(02), 180–186. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-07>
- Sagone, E., De Caroli, M. E., Falanga, R., & Indiana, M. L. (2020). *Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence* (Forskningsartikkel Nr. 882–

-
- 890; *International Journal of Adolescence and Youth*). Routledge Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1771599>
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). Folkehelse og livsmestring—Behovet for en realistisk tilnærming til temaet. *Bedre skole*, 33(1), 20–23.
- Samnøy, S., & Wold, B. (2018). Læreren som rollemodell. *Bedre skole*, 30(1), 17–21.
- Skard, A. H. K., & Psykologforening, P. i N. (2020, august 21). *Livsmestring til det gode, det onde eller det innholdsløse?* Morgenbladet. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2020/08/21/livsmestring-til-det-gode-det-onde-eller-det-innholdslose/>
- Skaalvik, S., & Skaalvik, C. (2020). Noen pedagogiske prinsipper for opplæring til selvstendighet. I *Opplæring til selvstendighet. Et sosialkognitivt perspektiv* (s. 77–93). Universitetsforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tharaldsen, K. B., & Stallard, P. (2019). Universelle tiltak for å styrke elevers motstandskraft og stressnivå. I *Stress og mestring i skolen* (s. 73–91). Fagbokforlaget.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen*. Abstrakt forlag.
- Torsteinson, S. (2018, januar). *Kunnskap er nøkkelen til livsmestring* [Bedre skole]. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202018.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Nye læreplaner—Grunnskolen og gjennomgående planer vgo*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, august 1). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>

-
- Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til lærere høsten 2020*. 148.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015.
<http://www.jstor.org/stable/44668241>
- Zimmerman, B. (1999). Attaining self-regulation. A social-cognitive perspective. I *Handbook of self-regulation*. Elsevier Science & Technology.
- Zimmermann, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 64–70. <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

VEDLEGG 1 (4 sider)

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Hvordan oppfatter og gjennomfører ungdomsskoler innholdet i det tverrfaglige temaet livsmestring?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan ulike ungdomsskoler oppfatter det tverrfaglige temaet livsmestring slik det er framstilt i læreplanen Fagfornyelsen, og hvordan de organiserer gjennomføringen. I dette skrivet får du informasjon om målene forprosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Formål:

I min masteroppgave i pedagogikk, ønsker jeg å se nærmere på hvordan et tverrfaglig tema i læreplanen blir oppfattet. Jeg har valgt å skille ut *livsmestring* fra temaet *Folkehelse og livsmestring*. Etter mer enn 20 års erfaring fra ungdomstrinnet, er dette et tema som i lengre tid har engasjert meg. Jeg ønsker å se på læreplanen og de føringene som ligger der, og undersøke hvordan ordlyden blir oppfattet av ledelse og lærere på ulike ungdomsskoler. Innhold og organisering av temaet vil jeg også se på. Jeg ønsker å videre å høre om hvordan respondentene oppfatter selve begrepet, og hvilke holdninger som ses hos kollegaer og elever. Jeg vil også undersøke hvilke tanker respondentene gjør seg i forhold til betydningen fokus på dette emnet kan ha for elevene.

Høgskolen i Innlandet, avdeling for pedagogikk Lillehammer, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjøre mine undersøkelser på skoler som ligger i litt forskjellige områder, og tar selv kontakt med personer i skoleledelsesstillinger rundt omkring.

Eventuelle skoler og personer jeg får navnet på som jeg ikke kjenner til fra før, vil først bli forespurt om det er i orden at jeg tar kontakt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Innhenting av data vil foregå i et semi-strukturert intervju, som blir tatt opp på en lydopptakerapp på telefonen for så å bli sendt til en server for trygg lagring. Intervjuene vil bli anonymisert før transkribering, for så å bli slettet fra serveren. Resultatet vil hele perioden være forskriftsmessig.

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervjuet. Det vil ta deg inntil 60 minutter. Spørsmålene er sortert under ulike temaer, innenfor temaene vil intervjuet bære preg av samtale, og innholdet vil styres etter de ulike respondentenes interessefelt.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tilgangen til lydopptakene og transkriberingen, er begrenset til meg som student, og veileder Johannes Lunde Hatfield.
- Alt materiale blir oppbevart forskriftsmessig, på hjemmekontor.
- Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil bli anonymisert i det ferdige produktet, resultatene kan bli knyttet opp mot skolestørrelse og struktur på lokalmiljøet hvis det ser ut som det har betydning for dataene. Publikasjonen er en mastergrad.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai/september 2021. Alt av datamateriale slettes når produktet er ferdig.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen Innlandet, Lillehammer, avdeling for pedagogikk, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen Innlandet ved Johannes Lunde Hatfield, tlf 410 86 561
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, tlf 624 30 023

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mette Flermoen

forsker

Johannes Lunde Hatfield

veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan oppfatter og gjennomfører ungdomsskoler innholdet i det tverrfaglige temaet livsmestring?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju der hensikten er å samle inn data i henhold til problemstillingen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 (2 sider)**INTERVJUGUIDE****Briefing:**

- Formålet med intervjuet er å samtale om et pedagogisk relevant tema, slik at fenomenene i problemstillingen kan belyses fra ulike perspektiver og meninger.
- Presentasjon av problemstilling: Hvordan oppfatter og gjennomfører ungdomsskolene det tverrfaglige temaet livsmestring?
- Påminning av konfidensialitet, informasjon om lydopptaker.
- Er det noe informanten lurer på før vi går i gang?

Start av opptaker.

Innledende spørsmål, begrepsavklaring:

1. Hva legger du i begrepet livsmestring?
2. Hva tenker du, eller vet du om bakgrunnen for innføring av det tverrfaglige emnet?

Inntrykk og erfaring fra egen skole:

3. Hvordan har dere som skole tilnærmet dere emnet?
 - Organisering
 - Ansvarlig for gjennomføring
 - Innhold – Har du et konkret eksempel på gjennomført opplegg? Hva fungerte, fungerte ikke? Hvordan var elevenes respons?
4. Hvilket inntrykk har du av holdningen hos lærerne i forhold til å undervise/jobbe med livsmestring som tema?

-
- Hva med elevene?
 - Har du merket noen kjønnsforskjeller hos elevene/lærernes mottakelse av livsmestringstemaet?
5. Synes du Fagfornyelsen er konkret nok i bestillingen den gir til skolene som sikrer en god opplæring i livsmestring for alle?

Personlige erfaringer og synspunkter:

6. Hvilke tanker gjør du deg i forhold til dette temaet?
- Hvilken betydning tror du det kan ha i forhold til elevenes håndtering av utfordringer i eget liv?
 - Hva tenker du kan være en god tilnærming til livsmestringstemaet?
7. Ser du noen betenkelige sider med livsmestringstemaet?
- Har du evt noen negative erfaringer?
 - Synspunkter på kritikken av innføring av livsmestring?
 - Mestringsbegrepet, kreve mer av elevene som medfører belastning
 - Livsmestring brukt instrumentelt som nytteverdi for samfunnet
 - Innholdet er preget av teknikker, power-pose, mindfulness
8. Hvilke egenskaper tenker du er viktig at elevene har når de går ut av skolen?
9. Er det noe du vil tilføye eller presisere?

Stopp opptak.

Debriefing:

- En kort oppsummering, evt spørsmål om spesifisering.

